

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze  
Katedra pedagogiky

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Mgr. Ilona Svobodová

**Vliv sociálního klimatu ve třídě na kvalitu integrace žáka s handicapem**

The influence of the school climate on the quality of integration  
of a handicapped pupil

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Vítěčková, Ph.D.

Konzultant práce: Mgr. Lenka Počtová

2011

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji všem, kteří mi pomáhali při tvorbě této diplomové práce, PhDr. Michaele Vítečkové, Ph.D. a Mgr. Lence Počtové za vedení práce, odborné konzultace a podnětné připomínky.

Vážím si všech respondentů, kteří se s velkou laskavostí zhostili úkolu popovídat si se mnou o tom, jaké bylo klima ve školní třídě, do které byli integrováni během školní docházky.

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a jiné prameny, ze kterých jsem čerpala.

V Praze dne 29. 6. 2011

.....

## ANOTACE A KLÍČOVÁ SLOVA

Diplomová práce pojednává o vlivu klimatu školní třídy, který souvisí a ovlivňuje úspěšnost integrace žáka s handicapem do běžné školy. V této spojitosti jsou vymezeny základní pojmy, které se problematiky týkají, „třídní klima“ a „integrace“. Práce se hlouběji zabývá jednotlivými typy handicapů, analyzuje podstatu různých handicapů a specifických vzdělávacích potřeb v promítnutí do sociálních vztahů. Dále se zabývá subjektivitou pojmu „úspěšnost integrace“.

V diplomové práci je dále řešena problematika sociálního statusu žáka s postižením v rámci třídního kolektivu, problematika sociálních vztahů a úloha pedagoga v celé problematice integrace.

Empirické šetření je orientováno narativním přístupem, stěžejní metodou je narativní rozhovor, jenž velmi dobře dokáže zachytit autobiografickou zkušenost respondentů. Každý narativní rozhovor je interpretován a doplněn narativní rekonstrukcí jádrového vyprávění.

### **Klíčová slova:**

- klima školní třídy
- integrace a inkluze
- žák se speciálními vzdělávacími potřebami
- handicap, postižení
- úspěšnost školní integrace
- rodina
- škola
- pedagog
- šikana
- vrstevnické vztahy
- diagnostika klimatu školní třídy
- narativní přístup
- narativní rozhovor

## **ANNOTATION AND KEYWORDS**

This diploma thesis deals with the impact of school climate that has a strong effect on the success in integration of handicapped pupil into the mainstream school. In this respect main terms which are related to “school climate” and “integration” are defined. Work more specifically focuses on individual types of handicaps, analyses principles of various handicaps and specific educational requirements needed for social relations. It further deals with the subjectivity of success in integration.

Presented diploma thesis further concentrates on the social status of the handicapped pupil among his schoolmates, his social interactions and the role of the teacher as the main factor in the problem of integration.

Empirical survey is oriented in a narrative way; the key method used is narrative dialogue, as it is able to recognise autobiographical experience of respondents. Each narrative dialogue is interpreted and completed by narrative reconstruction of core narration.

### **Keywords:**

- school climate
- integration and inclusion
- pupil with specific educational requirements
- handicap, disablement
- success in school integration
- family
- school
- teacher
- chicane
- relations among schoolmates
- diagnosis of school climate
- narrative attitude
- narrative dialogue

# OBSAH

<b>I. Úvod .....</b>	<b>8</b>
<b>II. Teoretická část .....</b>	<b>11</b>
<b>1 Klima školní třídy .....</b>	<b>11</b>
1.1 Školní třída jako malá sociální skupina .....	11
1.2 Interpretace a pojetí klimatu školní třídy .....	13
1.2.1 Složky třídního klimatu .....	14
1.3 Determinanty utvářející klima školní třídy .....	14
1.4 Vliv třídního klimatu na osobnostní profil žáka .....	16
1.5 Diagnostické možnosti zjištění sociálního klimatu třídy .....	17
1.5.1 Vybrané přístupy k diagnostice školního klimatu .....	17
<b>2 Teoretické pojetí školské integrace a inkluze .....</b>	<b>19</b>
2.1 Pozitiva a negativa školské integrace .....	21
2.2 Ukotvení integrace a inkluze v legislativě .....	22
<b>3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami a promítnutí jeho handicapu do interpersonálních vztahů .....</b>	<b>24</b>
3.1 Žák se zrakovým handicapem .....	24
3.2 Žák se sluchovým postižením .....	25
3.3 Žák s tělesným postižením, zdravotním oslabením a nemocí .....	27
3.4 Žák s mentálním postižením .....	28
3.5 Žák s poruchou autistického spektra .....	30
3.6 Žák s poruchou komunikace .....	32
3.7 Žák se specifickými vývojovými poruchami učení .....	33
<b>4 Školní klima v širším pojetí a jeho vztah k úspěšnosti školské integrace .....</b>	<b>37</b>
4.1 Dílčí komponenty ovlivňující školskou integraci .....	37
4.1.1 Rodina – brána k úspěšné školské integraci .....	38
4.1.2 Dialog, škola a rodina .....	39
<b>5 Klima školní třídy a možné negativní projevy ve skupinové dynamice .....</b>	<b>42</b>
5.1 Proměna vrstevnických vztahů z hlediska věku žáka .....	42
5.2 Vymezení pojmu šikana ve vztahu ke klimatu školní třídy .....	43
5.3 Důsledky šikanování a osobnost žáka s handicapem .....	45
5.4 Základní kroky intervence .....	45
<b>6 Úloha pedagoga v utváření příznivého klimatu třídy .....</b>	<b>47</b>
6.1 Typologie rodičů handicapovaného žáka očima pedagoga .....	48
6.2 Podpora utváření správně fungující dynamiky vztahů uvnitř třídy a základní intervence .....	50
6.3 Metody a pravidla ovlivňování pozitivního klimatu školní třídy .....	51
6.3.1 Supervize jako metoda k podporování úspěšné integrace .....	51

<b>III.</b>	<b>Praktická část .....</b>	<b>53</b>
<b>1</b>	<b>Cíl výzkumu a metodologická východiska.....</b>	<b>53</b>
<b>2</b>	<b>Vymezení výzkumného problému .....</b>	<b>53</b>
<b>3</b>	<b>Výzkumné předpoklady .....</b>	<b>55</b>
<b>4</b>	<b>Popis výzkumného vzorku .....</b>	<b>56</b>
<b>5</b>	<b>Metoda zkoumání .....</b>	<b>56</b>
<b>6</b>	<b>Teoretická východiska pro zpracování výstupů výzkumu.....</b>	<b>57</b>
6.1	Jednotlivé kategorie narativní rekonstrukce .....	58
<b>7</b>	<b>Analýza autobiografických vyprávění .....</b>	<b>60</b>
7.1	Narativní rozhovor číslo 1. ....	60
7.2	Narativní rozhovor číslo 2. ....	67
7.3	Narativní rozhovor číslo 3. ....	72
7.4	Narativní rozhovor číslo 4. ....	76
7.5	Narativní rozhovor číslo 5. ....	82
<b>8</b>	<b>Interpretace výsledků výzkumu .....</b>	<b>88</b>
<b>9</b>	<b>Diskuse .....</b>	<b>92</b>
<b>IV.</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>94</b>
	<b>Použitá literatura .....</b>	<b>97</b>
	<b>Příloha A .....</b>	<b>101</b>
	<b>Příloha B.....</b>	<b>102</b>

# I. ÚVOD

Z fenoménu integrace a inkluze se postupně stává realita všedního dne. Nikdo se v současné době nepozastaví nad tím, když spatří žáka na vozíku vesele „drandit“ po školní chodbě, nebo žáka se zrakovým postižením vehementně luštit písmenka ve slabikáři pomocí stolní lupy. Zdá se, že nejen odborníci z řad pedagogů a psychologů, ale i celá společnost je individuální formě integrace v běžné škole příznivě nakloněna.

Nesmíme však opomenout dlouhou historickou etáž, kdy byli obecně lidé s jakýmkoli druhem handicapu vyřazováni ze společenského dění. Pod tradicí dlouhodobé segregace mnoho lidí nabylo předsudečných a neopodstatněných smyšlenek o lidech s postižením, které jsou hluboce zakořeněné v pokoleních, a proto se obtížně překódovávají na jiný způsob uvažování. A tak lidé s postižením bývají mnohdy stále stigmatizováni a neadekvátně posuzováni.

Dá se tedy odvodit, že ryzím puncem integrace je nesmírně veliký sociální rozměr. Život každého člověka se odehrává ve společnosti skrze mezilidské vztahy. Integrace v širším pojetí představuje vrůstání člověka s handicapem do společnosti, interpersonálních vztahů, což pokračuje vzájemným tolerantním soužitím lidí s handicapem a lidí bez handicapu.

Místem, kde je člověk poprvé vsazen do společenských vztahů je mateřská školka, univerzálně řečeno škola. Z tohoto důvodu jsem se vydala sledovat atmosféru a klima ve školní třídě, jehož součástí je žák se specifickými vzdělávacími potřebami. Zde je prostor pro střetávání nejrozumnějších názorů, tezí, předsudků i pokrokových expertíz a mínění všech zainteresovaných stran, kterými jsou myšleni spolužáci, rodiče, pedagogové a ostatní pracovníci školy včetně ředitele. Je to místo, kde si ve většině případů dítě s handicapem poprvé uvědomí, že je něčím odlišné. Proto je potřeba přistupovat k této problematice s velkou obezřetností a taktem.

Domnívám se, že právě vliv klimatu školní třídy je jedním z nejdůležitějších faktorů v posuzování úspěšnosti integrace, který se příliš často nedává do významuplných souvislostí. Zcela zásadní je poznamenat, že škola je důležitým prostorem, kde se každé dítě setkává s realitou žití. Škola je bránou do života. Častokrát ve školním prostředí bývá na dětech napácháno mnoho křivd, které si mnozí z nich odnášejí do dalšího života. Položíme-li dnes někomu otázky na téma jeho školních let, stává se, že úhybným manévrem od tématu odbočí či řekne, že na svoje školní léta nemá zrovna pěkné vzpomínky. Hovořím zde o lidech zdravých, kteří jsou do jisté míry schopni adekvátní neutralizace všech špatných zkušeností. Vezmu-li v potaz žáky s postižením, kteří bývají citlivější k nejrozumnějším projevům odmítání



a zavrhování, může nepříznivé klima školní třídy, jeho vnitřní konstelace a dynamika narušit jejich vývoj, zdravé sebevědomí a potlačit rozvoj jejich potenciálu a schopností.

Nyní jsem rámcově naznačila, z jakého důvodu se budu právě touto problematikou v diplomové práci zabývat.

Diplomová práce je koncipována na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se budu zabývat vysvětlením pojmu klima školní třídy, naznačím, jak se klima školní třídy utváří a co jej determinuje. Druhým hlavním bodem je definování pojmů integrace a inkluze, nastínění jejich pozitiv a negativ. V neposlední řadě budu charakterizovat podstatu jednotlivých handicapů a jejich obrat do mezilidských vztahů a také dílčí komponenty ovlivňující kvalitu integrace.

Pro empirickou část práce se nabízí diagnostikování školního klimatu pomocí sociometrických metod, což byl i můj prvotní záměr. Po dlouhých úvahách i rozmluvách s učiteli jsem se však rozhodla od tohoto záměru odstoupit. Důvody, které mne k rozhodnutí vedly, byly převážně etického rázu.

Nakonec jsem ke zkoumání klimatu školní třídy, do které je integrován žák se specifickými vzdělávacími potřebami, zvolila orientaci narativního přístupu prostřednictvím pravidel narativního rozhovoru. Jsem si vědoma velké subjektivity zjištěných dat, které narativní zkušenost integrovaných žáků s handicapem poskytne. Na druhé straně se domnívám, že tento způsob kvalitativního výzkumu je pro danou problematiku akurátní a může nám poskytnout velmi cenné niterné výpovědi integrovaných žáků o prožitku jejich handicapu ve vztahu školní třídy a mezilidské interakce.

Jedním z cílů diplomové práce je snaha porozumět zkušenosti lidí s handicapem, kteří byli ve škole vzděláváni formou individuální integrace. Zjistit jak velký vliv na úspěšnost školní integrace má pozitivní klima školní třídy. Zda je sociální pozice žáka se specifickými vzdělávacími potřebami či jiným znevýhodněním uvnitř školní třídy podmíněna druhem a rozsahem handicapu. Posoudit, do jaké míry mají pedagogové a vedení školy předsudečné mínění o žácích s handicapem a jaké mnohdy „extrémní“ postoje k žákům s postižením intuitivně zaujímají.

Klíčovou myšlenkou předloženého textu je seznámit pedagogické plénium se sociálně psychologickým aspektem školní integrace žáka s handicapem, kterým je právě jeho pozice a fungování uvnitř kolektivu třídy. Domnívám se, že otevření tohoto problému je rukověť

k učení se vzájemné toleranci a respektování nejenom v prostředí školní třídy, ale i školy, budoucího pracoviště a v celé společnosti.

## **II. TEORETICKÁ ČÁST**

### **1 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY**

Dříve než se začnu zabývat podrobnějším analyzováním klíčového pojmu třídní klima, je důležité přiblížit si školní třídu jako dílčí buňku školy v souvislostech sociální psychologie a sociologie školy.

Označení buňka pro školní třídu jsem nezvolila nahodile. Vzhledem k tomu, že mnoho sociologů (Prokop, Koťa, Havlík) popisují školu jako složitý sociální organismus, je výraz buňka k označení třídy pojmem velmi výstižným.

Škola není jen místem organizovaného, plánovitého a cílevědomého učení, ale jedná se o relativně izolovanou instituci, která má své vlastní způsoby jednání, své vlastní hodnoty a normy, svoje vlastní prostředí, které ji odlišuje od ostatních sociálních institucí (Prokop, 1996).

Škole bývá připisována řada funkcí. Zajisté nejznámější funkcí školy je funkce vzdělávací, výchovná a kvalifikační. Neméně významná a svým způsobem kontroverzní funkce selektivní slouží k přerozdělování (stratifikaci) sociálních pozic. Integrovanému žákovi selektivní neboli výběrová funkce školy přisuzuje v očích veřejnosti vyšší společenskou prestiž oproti žákům s handicapem vzdělávaných ve speciálních školách.

Z hlediska vlastního zaměření diplomové práce za velmi důležitou úlohu školy považují funkci integrační. Integrační funkce školy umožňuje vrůstání žáků do širších sociálních struktur. Zajišťuje sociální styk, vzájemnou interakci, učení se respektu k odlišnostem, přijímání hodnot, norem, postojů a tudíž je mocným součinitelem v utváření vlastního klimatu uvnitř třídního kolektivu, jehož součástí často bývá i žák se specifickými vzdělávacími potřebami.

#### **1.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA**

Školní třída je sociální skupinou tvořenou žáky a pedagogy, kteří jsou v pravidelné interakci, mají společné potřeby, cíle, zájmy a emocionální vazby, to znamená, že sdílejí společný vztahový rámec.

Na první pohled plní školní třída formální funkce připisované společnosti a historickým vývojem školy. Ty spočívají hlavně ve zprostředkovávání znalostí, dovedností a jednání.

Školní třída rovněž představuje skryté kolbiště dynamického, jedinečného života žáků, jenž je obtížně přístupný k pozorování a hodnocení nezainteresovanou osobou stojící mimo třídu. Jedná se o interakci a soužití se spolužáky, vrstevnické vztahy, kamarádství, náležení do party, ale i rozepře nebo dokonce vyloučení z třídního kolektivu.

Shrneme-li předchozí charakteristiku školní třídy do jednotné definice, vymezíme ji jako záměrně vytvořený originální sociální systém tvořený žáky (přibližně stejného věku a mentální úrovně) a učitelem. Školní třída je místem interpersonální komunikace a současně i kognitivního rozvoje každého individua.

Sociální psychologie i sociologie nabízejí další termín skupinová struktura pomocí níž bychom mohli lépe porozumět vztahům ve školní třídě. Skupinovou strukturu lze vnímat jako organizaci statusů a rolí uvnitř školní třídy (Výrost, Slaměník, 2008). Přisuzování statusů a rolí uvnitř skupiny probíhá pozvolným diferencováním se členů skupiny, z anonymních osob se stávají osoby známé, odkrývající zjevné a méně zjevné vlastnosti a rysy. Hadjmoussová v Manuálu diagnostiky a práce se skupinou (2009) popisuje 3 úrovně hierarchie sociálních pozic ve skupině, vůdce, řadové členy a členy okrajové až odmítané.

***Sociální špička (vůdci)*** – jsou jimi děti, které ostatním imponují a obdivují se jim, jsou spolužáky vnímány jako významné autority.

***Řadoví členové*** – seskupují se kolem sociální špičky.

***Izolovaní jedinci*** na okraji seskupení spolužáků, s nimiž skupina necítí sympatie, nebývají třídními favority. Odmítaní žáci prožívají silné pocity opuštěnosti a sociální nespokojenosti.

Nepřijetí vrstevnickou skupinou je traumatizujícím zážitkem. Žáci na vzniklou sociální nespokojenost mnohdy reagují stažením se do sebe nebo agresivitou, či situaci nevědomě potlačí.

Zmínit se zde musíme i o jedincích sociálně nezralých, kteří odmítání skupinou nerozpoznají. Terčem posměchu mohou být zvaní tak „třídní šašci“, kteří posměch interpretují jako znak oblíbenosti.

Hadjmoussová (tamtéž) za příčinu odmítání v ryzím slova smyslu považuje percepci normativní představy toho, jak má vypadat průměrný spolužák. Vybočuje-li žák z normy z nějakého důvodu, kterým může být styl oblékání, životní styl, rasové, etnické, sociální předsudky, odlišný zájem, nadání nebo určitý handicap, bezděčně je svými spolužáky v hierarchii třídy postaven na podřadnější sociální pozici. Od tohoto okamžiku se další skupinové procesy a přerozdělování skupinových rolí odvíjí od individuálních kompozičních struktur každé školní třídy. Utváření vzájemných vztahů a sociálních pozic ovlivňuje věk, počet žáků, vlastnosti, temperament, hodnotová orientace a rozumová úroveň.

Citovaná autorka též poznamenává, že je potřebné vždy odmítaného žáka či skupinu žáků oddělit od případů introvertních žáků, kteří se nezapojují do třídního kolektivu, protože nemají potřebu udržovat rozsáhlé sociální vztahy a stačí jim jeden nebo dva kamarádi.

## **1.2 INTERPRETACE A POJETÍ KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY**

Pojem klima školní třídy je ústředním termínem této práce, proto si zaslouží zvláštní pozornost. Obecně bývá definováno jako trvalejší naladění žáků ve třídě, které je tvořeno žáky a učiteli ve vzájemné interakci.

Charakteristik třídního klimatu najdeme mnoho. Styčnými body většiny popisů třídního klimatu jsou: vnímání, emoční prožívání, hodnocení vztahů v interakci mezi žáky a učiteli. Třídní klima řada odborníků rozděluje na bázi interakční (komunikace) a edukačně procesní (výuka). Obě dvě kategorie není možné od sebe oddělovat, jelikož klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak.

Sociální klima školní třídy můžeme popsat jako „soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků a učitelů a vzájemně ovlivňující jejich chování (Vykopalová, 1992, in Čapek, 2010, s.13). Čapek, jenž je autorem nejnovější odborné publikace, která se uceleně zabývá problematikou školního a třídního klimatu, doplňuje uvedené pojetí třídního klimatu a vnímá jej jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“ (Čapek, 2010, s.13).

### 1.2.1 Složky třídního klimatu

Ústředním pojmem pro diplomovou práci se stalo klima, avšak v řadě odborných prací se objevuje klima třídy ve spojitosti s pojmy prostředí a atmosféra. Není cílem textu zabředávat do podrobnější terminologie, ale i tak je důležité vymezit vazbu mezi klimatem, prostředím a atmosférou.

#### Vazba mezi složkami prostředí, klima třídy a atmosféra

Termín **prostředí** zahrnuje prostředí z hlediska regionu, ergonomického a hygienického hlediska i stupně a typu školy. **Atmosféra** je užívána ve smyslu krátkodobé, proměnlivé a situačně podmíněné sociální a emoční nálady ve třídě v průběhu jedné vzdělávací sekce (jedna hodina, zkoušení, maturitní zkoušky a podobně).

Třídní klima zahrnuje složku **komunikačního klimatu výuky**, která je reprezentována vyučovacími metodami, edukačními aktivitami a komunikací, hodnocením, kázeňským vedením třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participací žáků a prostředím třídy.

Nyní objasním, z jakého důvodu je pro můj účel významné vyhranit komunikační klima výuky. Ve skutečnosti pedagogická komunikace není pouze přenosem odborného obsahu, ale je zejména sociálním procesem. Formuje své účastníky, profiluje sociální vztahy, učí je sociálnímu chování a předává jim signál o vlastním sociálním statusu. (Čapek, 2010) Z uvedeného deduktivně vyplývá, že učitel může na žáky působit různými způsoby komunikace a tím podporovat ovzduší příznivého třídního klimatu.

### 1.3 DETERMINANTY UTVÁŘEJÍCÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Klima školní třídy je svébytným konstruktem, tvořeným obecným rámcem školy i dílčími specifickými modalitami vztahujícími se ke škole a edukačnímu procesu. V celkovém kontextu koncepce utváření klimatu školní třídy mají významnou úlohu faktory **psychosociální a faktory fyzického prostředí**.

Hovoříme-li o faktorech fyzického prostředí, zajímá nás příjemnost prostředí školy a třídy z hlediska celkového uspořádání prostoru (vybavenost, výzdoba).

Psychosociální faktory představují subjektivní prožívání atmosféry ve třídě z hlediska vztahů mezi jednotlivými členy třídy (vzájemné respektování, spolupráce).

### **Determinanty z aspektu reciproční vázanosti na tvůrce**

Pět hlavních determinant podílejících se na konečném konstruktu klimatu školní třídy (Lešek, 2007):

#### ***1. determinanta – specifika školy***

- lokalita
- typ školy (základní škola, gymnázium, střední odborná škola)
- pravidla školního života (školní řád)

#### ***2. determinanta – specifika vyučovacích předmětů a pedagogických situací***

#### ***3. determinanta – specifika pedagogů***

- osobnost pedagoga
- pojetí výuky a vzdělávání pedagogem (pedagogický styl)
- styl vedení (autoritářský, participační)

#### ***4. determinanta – specifika školní třídy***

- soudržnost skupiny (koheze)
- vznik podskupin
- meziskupinové vztahy
- vliv skupiny na chování a výkon žáků

#### ***5. determinanta – specifika žáků***

- žák jako individuální osobnost
- žák se specifickými vzdělávacími potřebami

### **Determinanty z aspektu socializačního**

Oproti předešlé kategorizaci je schéma determinant z aspektu socializačního mnohem úzkoprofilovější. Vychází ze schématu R.H. Moose (in Lašek, 2007) a zaměřuje se právě na oblasti sociálního prostředí, žití uvnitř sociálních pospolitostí a skupinovým děním. Je vystavěno na třech dynamických dimenzích.

**I. dimenze vztahová** vyjadřuje míru interpersonálních vztahů a kvalitu vzájemných vazeb, míru kooperace především v rovině mezilidských vztahů, přitažlivost skupiny pro její členy, poskytování vzájemné pomoci a možnost projevů pocitů a názorů.

**II. dimenze osobního růstu** vyjadřuje vnitřní procesy, které se týkají podmínek vytvářených skupinou pro autonomii člena a jeho osobní růst. Patří sem otevřenost ke komunikaci, možnost samostatně rozhodovat a konat a tolerance k určitým negativním projevům členů skupiny.

**III. dimenze udržování a změny systému** se především vztahuje k mechanismům organizace a řízení skupiny, realizovanému systému a způsobu kontroly, ke schopnosti členů vykonávat nové úkoly a přijímat nové role, schopnosti a ochotě ke změně. Velkou úlohu uvnitř skupiny v dimenzi udržování a změny systému má pedagog, jenž je strůjcem organizování a inovování výuky, individualizovaného přístupu k žákům, tvořitelem rozmanitostí úkolů a činností a diferenciatorem žáků.

#### **1.4 VLIV TŘÍDNÍHO KLIMATU NA OSOBNOSTNÍ PROFIL ŽÁKA**

Klima školní třídy působí na žáka ve smyslu osobním. Žák se cítí více či méně zaujat školou, přináší větší či menší mentální a emoční vklad do školní práce, klikaří, vyvolává třenice (nebo jimi trpí), cítí pozitivní satisfakci ze školy či naopak apatii vůči ní jako výsledek jejího vlivu, pociťuje více či méně učitelovu pomoc. Orientuje se na úkoly, cítí osobní integraci a nezávislost, prožívá soutěživost, obtížnost školní práce, zkoumá sebe i okolí.

Klima třídy ve smyslu sociálně psychologickém umožňuje žákovo začlenění do sociální skupiny, podílení se na činnosti skupiny, poskytování prostoru pro sociální interakci a komunikaci s druhými. Výsledkem sociálně psychologického klima třídy je sociální pozice žáka v dané třídě, čímž je myšleno žákovo favorizování učitelem či spolužáky nebo naopak odsouvání do pozadí. (Lešek, 2007)

Třídní klima má nezanedbatelný vliv na utváření sebepojetí každého žáka. Školní třída je místem, kde se žák denně aktivně i mnohdy bezděčně stává účastníkem různých projevů mezilidských vztahů, které se přetvářejí v jeho vztah k sobě samému, jsou základním kamenem žákova sebepojetí.

Školní prostředí žákovi umožňuje sebezpoznání toho, co dokáže, co si o něm myslí druhí lidé (především pedagogové a spolužáci). Od sebepojetí se formuluje podoba žákova sebecitu, zda-li žák v sobě nachází zalíbení, uznává se, či nikoliv, stydí se za sebe sama nebo sebou samým pohrdá.

Sebehodnocení je další z modalit uceleného konceptu sebepojetí. Sebehodnocení pojmáme jako hodnotící vztah k sobě, výslednicí sebehodnocení může být nízké sebevědomí nebo v opačném případě sebejistota. Žák o své osobě vytváří vnitřní soudy, porovnává své výkony a vlastnosti s minulostí či s výkony a vlastnostmi ostatních spolužáků.

Prostředí školní třídy je místem pro seberealizaci, kde žák usiluje o svůj vývoj a osobnostní růst, o své zdokonalení. Seberealizace souvisí se školní úspěšností.



U žaka s handicapem je velmi důležité stanovit ve vzdělávacím procesu oblast a rozsah optimální seberealizace, která by žákovi poskytovala zdravé sebevědomí.

## 1.5 DIAGNOSTICKÉ MOŽNOSTI ZJIŠTĚNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY

Cílem diagnostikování sociálního klimatu školní třídy je zkvalitňování školního prostředí. Při diagnostice bychom měli mít v paměti Helusova slova, *kteří mluví o psychosociálním klimatu třídy jako o významném činiteli spokojenosti žáků ve třídě, jenž ovlivňuje jejich učení a výkony, a zpětně působí i na rozpoložení učitele samého.*

Diagnostika vede k analýze interpersonálních vztahů mezi učitelem-žáky a jednotlivými žáky v rámci kolektivu, vlivu prostředí třídy na výkonnost žáků a na sebepojetí.

Diagnostikou předcházíme vzniku sociálních patologických jevů uvnitř třídy, kterou může být zejména šikanování, nízké sebepojetí, komplex méněcennosti.

Je-li do třídy integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami, měli bychom být obzvláště důslední v hloubkovém poznávání psychosociálního klimatu školní třídy, monitorovat vztahy ve třídě a nenásilnou formou podporovat socializaci, která je středobodem integrativní pedagogiky.

Průcha (in Čapek, 2010) konstatuje, že diagnostikovat třídní klima lze dvěma způsoby. Jedná se o metodologickou cestu objektivní a subjektivní. Užijeme-li objektivní cestu, snažíme se zjistit daný stav co nejpřesnějším nástrojem a co nejméně dění sami ovlivnit. Subjektivní cesta představuje výpovědi zúčastněných stran (žáků, učitelů, integrovaných žáků), kteří nám sdělují zpětnou vazbou své pocity, hodnocení a přání.

### 1.5.1 Vybrané přístupy k diagnostice školního klimatu

Čapek (2010) ve své publikaci přehledně sumarizuje jednotlivé přístupy k diagnostice klimatu školní třídy. Separátní přístupy analyzuje z hlediska prioritního zaměření našeho výzkumu, na základě něhož se odvíjí i typ možných diagnostických metod.

Objektem **sociometrického přístupu** je školní třída jako sociální skupina, nikoliv učitel. Přístup se zaměřuje na strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je sociometricko-ratingový dotazník.

Předmětem **organizačně-sociologického přístupu** je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Podle principu tohoto přístupu ve třídě pozorujeme rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce.

Cílem studia klimatu školní třídy je z hlediska **interakčního přístupu** školní třída a učitel. V rámci interakčního přístupu sledujeme interakci mezi učitelem a žákem v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor.

Zájmem **pedagogicko-psychologického přístupu** je školní třída a učitel. Sledována je spolupráce ve třídě, kooperativní učení v malých skupinkách. K diagnostice se dá využít posuzovací škála (příkladem je Classroom Life Instrument).

**Školně-etnografický přístup** monitoruje školní třídu, učitele a celý přirozený život školy. Ohniskem školně-etnografického přístupu je fungování klimatu a jeho hodnocení a vnímání hlavních aktérů. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, při kterém pozorovatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich postřehy, které přepisuje do protokolů, a zpětně je analyzuje.

Dalším způsobem v rámci jehož myšlenek můžeme diagnostikovat klima školní třídy je **vývojově-psychologický přístup**. Hlavním objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Výzkumník se především zajímá o ontogenetický vývoj žáka a středem zájmu jeho diagnostického procesu je učitelův individuální přístup k žákům, jejich hodnocení, vzájemné vztahy učitel-žák, žákovská potřeba autonomie a sebezvývoje, školní úspěšnost, neúspěšnost, žákovo sebepojetí, motivace pro učení.

Posledním cestou k diagnostice je **sociálně-psychologický a enviromentální přístup**, který studuje školní třídu jako prostor pro učení. Pod taktovkou tohoto přístupu se badatel zajímá o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu i podobu, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které aktéři vyplňují sami. Zachycují v nich své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zabarvené názory a svá očekávání.

## 2 TEORETICKÉ POJETÍ ŠKOLSKÉ INTEGRACE A INKLUZE

Inkluze a integrace se stává velkým ideálem současné pedagogiky a komplexního vzdělávání v novodobé vyspělé společnosti. Postmoderní pedagogové stále více pociťují v procesu školské integrace smysl a nový rozměr učitelské činnosti, který směřuje k elementární snaze rozvíjet inkluzivní společnost plnou zdravých hodnot tolerance a respektu.

Z pohledu integrovaného žáka či studenta je školská integrace prvotním mechanismem (vyjma rodiny), který mu vštěpuje hodnotu vlastního života, posiluje jeho sebehodnocení a učí ho být aktivním členem společnosti.

Snahou školské integrace je boření hranic mezi dokonalostí a nedokonalostí a vyzdvihování individuality každého jedince bez ohledu na jeho vlastnosti, které překračují pásmo normality.

V této části diplomové práce se budu zabývat zejména pedagogickým pohledem nastíněné problematiky. Musím podotknout, že školská či pedagogická integrace je jen jednou dimenzí vytrženou z obecného paradigmatu integrace. Kromě pedagogické integrace můžeme dále hovořit například o integraci pracovní, sociální, kulturní i o integraci osobnosti.

V nejširším slova smyslu pojímáme integraci jako proces a stav začlenění jedince, skupiny a komunity do integrální (majoritní) společnosti při akceptování přijatelné míry konfliktnosti (Vítková, 2004).

Pro potřeby půdy věd pedagogických vymezil Ján Jesenský (1995) integraci jako dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití jedinců s handicapem a intaktních členů společnosti na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.

Nyní je nutné vysvětlit si rozdílnost v termínech **integrace** a **inkluzie**. Společným zájmem inkluzivní a integrativní pedagogiky je vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Než se dostaneme k samotné analýze základních pojmů, je nezbytné osvětlit termín žák (student) se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) chápe **žáka se speciálními vzdělávacími potřebami** jako jedince se zdravotním postižením, zdravotním oslabením či sociálním znevýhodněním.

Termínem zdravotní postižení se rozumí handicap v dimenzi mentálních, tělesných, zrakových, sluchových, řečových, autistických vad a souběžné postižení více vadami. Do této kategorie MŠMT dále přiřazuje i vývojové poruchy učení nebo chování.

Zdravotní znevýhodnění se vymezuje jako zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování.

Za sociálně znevýhodněného žáka považuje žáka z rodinného prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, žáka s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou, dítě v postavení azylanta či uprchlíka.

Termín **integrace** se ve světě poprvé objevil zhruba v 60. letech 20. století, o **inkluzi** se v odborných plénech začalo hovořit až v letech 80.

Integrace zdůrazňuje především právo jedince s handicapem na vzdělání ve škole v blízkosti jeho trvalého bydliště (v jeho přirozeném prostředí) a reorganizaci speciálního školství.

Podstatou inkluze je oproti tomu větší zaměření na kvalitu vzdělávání poskytovaného žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném vzdělávacím systému. Inkluze bývá pojímána jako „škola pro všechny“, ve které je každému žákovi a studentovi poskytována vzdělávací podpora podle individuálních potřeb. (Farell, 2000 in Vítková, Bartoňová, 2009)

Z hlediska dopadu na vzdělávací proces Miles (2001) objasňuje rozdíl v problematice vnímání integrace a inkluze na základě sociálního a medicínského paradigmatu handicapu. Podle této koncepce integrace vychází z medicínského modelu postižení, jehož centrem je samotné dítě a jeho handicap. V rámci integrace je dítě se speciálními potřebami začleněno do běžného vzdělávacího proudu s podporou asistenta pedagoga, osobního asistenta a architektonickou úpravou prostředí školské instituce. Skrytým nebezpečím může být hyperprotektivní přístup k dítěti, jeho stigmatizace a následná izolace od vrstevníků. Hrozí, že žák se speciálními potřebami bude ve škole pouze fyzicky přítomen, nikoli začleněn do kolektivu třídy.

Oproti tomu inkluze se odvíjí od sociálního modelu handicapu, jenž se snaží o uznání práv jedinců s postižením a jejich plné začlenění do společnosti. Ústředním bodem zde není samotné postižení, ale bariéry v sociálním prostředí, které blokují v začlenění do hlavního proudu. Blokátorem v začlenění z hlediska sociálního modelu se nejčastěji stávají

architektonické překážky v hromadné dopravě a možnosti získat zaměstnání. Inkluzivní pojetí vzdělávání dětí s handicapem přenáší odpovědnost v uspořádání podmínek pro vzdělávání především na pedagoga.

Inkluzivní vzdělávání usiluje o modifikaci postojů společnosti, především o pozitivní vnímání odlišnosti a respektování základních potřeb a práv jedince. (Miles 2000 in Vítková, Bartoňová, 2009)

## **2.1 POZITIVA A NEGATIVA ŠKOLSKÉ INTEGRACE**

Na začátku cesty zvané integrace je nezbytné ujasnit si a zhodnotit, jaké klady a zápory přinese integrativní způsob vzdělávání nejen jednotlivci, ale celé společnosti.

### **Pozitiva integrace** (Vosmik, Bělohávková, 2010)

- náročnější prostředí školy více odpovídá běžnému životu
- odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky
- lepší adaptace na pozdější studium či zaměstnání, ale i na život v dospělosti
- zvýšení sebevědomí rodičů i dítěte
- podpora touhy dětí patřit mezi běžnou populaci
- někdy lepší dostupnost školy
- nezanedbatelný přínos pro zdravou populaci, která by se měla setkávat s jinakostí, tím se ji učit tolerovat a následně i více handicapovaným pomáhat

### **Negativa integrace**

- chybí ochranné prostředí, což nevyhovuje individuálním potřebám dítěte
- jsou méně uspokojeny specifické potřeby dítěte
- vyšší zátěž, tedy i stres, úzkost ze selhání
- problémové chování je v běžné třídě více znatelné
- chybí speciálně pedagogické vzdělání učitelů; málo zkušeností s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- problematičtější souhra mezi rodinou a školou
- tlak rodičů spolužáků na odchod dítěte (pocit, že dítě s handicapem brzdí vzdělávání)
- nebezpečí šikany, úrazu
- sklon k sebepodhodnocování, srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít úspěch

## 2.2 UKOTVENÍ INTEGRACE A INKLUZE V LEGISLATIVĚ

Prvotní písemné dokumenty, které přiznávají lidem s postižením právo na partnerské soužití s intaktní populací, bychom našli v podobě nejrůznějších deklarací, chart a úmluv. Čestné místo na výsluní mezi jmenovanými závaznými listinami zaujímají Evropská sociální charta (1961), Deklarace práv zdravotně postižených (1975), Úmluva o pracovní rehabilitaci a zaměstnávání zdravotně postižených (1985) a Standardní pravidla pro vyrovnávání osob s postižením (OSN – 1993). Je však nutno podotknout, že se jedná jen o eticky závazné dokumenty, jejichž cílem je zlepšování životních podmínek a podpora rovných příležitostí osob s handicapem. Zdůrazňují zejména to, že lidé s postižením jsou rovnoprávními členy společnosti a mají právo zůstat uvnitř své přirozené komunity.

Původní právní normou v České republice, která upravovala pokrokový postoj k žákům a studentům s postižením, je zákon č. **564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství**. Zákon řeší průběh a podmínky pro naplnění úspěšné integrace a socializace žáků s postižením se zřetelem na vytvoření otevřeného a prostupného systému komplexní péče o zdravotně a sociálně znevýhodněné žáky a studenty. Prioritu zákon klade i na nově se rozvíjející systém školských poradenských pracovišť., zejména pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra (v současné podobě fungující od roku 1993).

Žákům se smyslovým postižením zákon umožnil vzdělávat se ve znakovém jazyce a Braillově písmu.

Otázkou integrace se dále zabývá **vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole**. Významná je i **vyhláška č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách**. Ta se věnuje převážně problematice speciálně pedagogických center, podrobně definuje jejich funkce a úkoly.

Integraci předškolních dětí do mateřských škol upravuje **vyhláška č. 35/1992 Sb. o mateřských školách**.

Aby byl inventář specifikující legislativní opatření ohledně problematiky integrace ucelený, nesmím opomenout uvést **Směrnici MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení** z roku 2002. Mezi klíčové inovace v oblasti integrace, které Směrnice zavedla patří definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, formy integrace (individuální, skupinová), požadavek na vypracování individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP) pro integrovaného žáka, obsah IVP, vyjasnění úkolů školských poradenských zařízení, úkoly ředitele školy k vytváření podmínek k integraci, poskytování finančních příplatků na podporu vzdělávacích potřeb žáka

(stanoveno individuálně a diferencovaně dle konkrétního případu a rozsahu poskytované péče).

V současné době je v platnosti zákon č. 564/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který doplňuje vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Přehled legislativní integrační koncepce završují poradenská zařízení, jejichž činnost upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vyhláška stanoví funkce, úkoly a povinnosti školy (výchovných poradců), pedagogicko psychologické poradny a speciálně pedagogického centra především ve vztahu k integrovaným dětem.

### 3 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A PROMÍTNUTÍ JEHO HANDICAPU DO INTERPERSONÁLNÍCH VZTAHŮ

Každý žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami je individuální bytostí, jejíž handicap má specifické projevy a důsledky zasahující do rozličných oblastí života. Pro zjednodušené vymezení nezbytných edukačních potřeb a možných důsledků na vztahy v rámci třídy přihlédnou k druhu handicapu a užijí tradiční dělení, které se odvíjí od disciplín speciální pedagogiky.

#### 3.1 ŽÁK SE ZRAKOVÝM HANDICAPEM

Zrakový handicap se projevuje nevyvinutím, snížením nebo ztrátou výkonnosti zrakového analyzátoru a následně poruchou zrakového vnímání, orientace v prostoru, pracovních činností závislých na výkonnosti zraku a narušením vytváření sociálních vztahů (Flenerová, 1998 in Valenta, 2003).

Podle stupně postižení kategorizujeme jedince se zrakovým handicapem do čtyř skupin:

- **slabozrací** žáci (studenti),
- žáci (studenti) se **zbytky zraku** (prakticky nevidomí),
- **nevidomí** žáci (studenti)
- žáci (studenti) s **poškozením binokulárního vidění** (amblyopie, strabismus).

Odlišnost jednotlivých stupňů zrakového postižení skýtá různou formu edukační podpory. Vhodnými aspiranty pro integrační vzdělání jsou žáci s lehčím stupněm zrakového postižení, protože podmínky pro vzdělávání jsou za pomoci moderní technologické podpory snadno upravitelné. Často se jedná jen o změnu materiálního vybavení, dodržování pravidel zrakové hygieny, úpravu výukových textů, jiné psací náčiní a forma psaní (fix, širší řádky), užívání individuálních optických pomůcek (brýlová korekce, ruční a stolní lupy, televizní lupy) nebo omezení v předmětu tělesné výchovy.

Pokud je pedagog schopen překonat vnitřní sociálněpsychologické (postoje) mechanismy integrace, je pravděpodobné, že materiální potřeby vztahující se k žákovi se zrakovým handicapem se dají velice dobře řešit a netvoří žádnou závažnou bariéru v procesu integrace.



Poněkud náročnější je integrace nevidomého žáka do běžné školské instituce. Jsou zde kladeny větší požadavky na pedagoga v oblasti znalosti specifík postižení, zvláštností ve sféře psychiky a zejména na osvojení si Braillova písma. Dále jsou pro nevidomého žáka důležité speciální pomůcky, kterými jsou například Pichtův stroj, reliéfní pomůcky (obrazový materiál), počítač se speciálním softwarem pro nevidomé. V době základní školní docházky je důležitou součástí vzdělávání nevidomého žáka výcvik prostorové orientace a samostatného pohybu.

V závěru pasáže je nutné položit si otázku, do jaké míry ovlivňuje zrakový handicap sociální interakci se spolužáky a status v prostředí školní třídy? Vágnerová (2004), která se podrobně zabývá socializací jedinců s handicapem definuje hlavní problém v omezeném získávání potřebných informací a sociálních zkušeností. Určitou překážkou v komunikaci může být potíž s percepcí neverbální komunikace, což představuje dovednost číst z očního kontaktu, mimických a pantomimických projevů.

Žáci se zrakovým postižením mohou mít odlišné zájmy v řadě oblastí (sport, oblékání, péče o vzhled), samozřejmě to nemusí být pravidlem. Někteří mohou zanedbávat péči o svůj zevnějšek, což může zvýšit odmítavé tendence k začlenění do skupiny vrstevníků (Hamadová, 2007). Na druhé straně je nutné zdůraznit, že podle výzkumných studií jsou jedinci se zrakovou vadou společensky nejméně odmítáni (Vágnerová, 2004).

Pedagog může svým přístupem podporovat pozitivní vrstevnické vztahy například tím, že aktivně zapojí spolužáky do procesu integrace. Jedná se o pomoc spolužákovi se zrakovým handicapem při trénování prostorové orientace.

### 3.2 ŽÁK SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

*„Porucha sluchu je jistá, přesně změřitelná míra omezení nebo úplně zamezeného využití sluchového vnímání“* (Potměšil, s.10, 2007). Sluchové vady můžeme klasifikovat podle nejrůznějších kritérií.

Podle míry omezení sluchového vnímání rozlišuje česká terminologie tyto stupně sluchového postižení:

- naprostá ztráta sluchu = hluchota – člověk není schopen slyšet mluvenou řeč,
- zbytky sluchu = člověk není schopen vnímat mluvenou řeč přijatelným způsobem ani s pomocí sluchadla,
- těžká nedoslýchavost = člověk může pomocí kvalitního sluchadla vnímat řeč.

Dále Světová zdravotnická organizace klasifikuje sluchové vady z hlediska velikosti ztráty sluchu:

- **ztráta 0 – 25 dB = normální sluch**
- **ztráta 26 – 40 dB = lehká nedoslýchavost**
- **ztráta 41 – 55 dB = střední nedoslýchavost**
- **ztráta 56 – 70 dB = středně těžké poškození sluchu**
- **ztráta 71 – 90 dB = těžké poškození sluchu**
- **ztráta více než 90 dB = velmi závažné poškození sluchu**
- **neslyšící** (Klenková, s. 94, 2007)

Z hlediska místa poškození sluchového orgánu dělíme sluchové vady na **převodní** a **percepční**.

- Převodní vady vznikají ve vnějším nebo středním uchu a dochází při nich k narušení přenosu zvukových vibrací do hlemýžďe.
- Percepční vady vznikají v důsledku poškození vnitřního ucha či vyšších etáží elektrické části sluchové dráhy. (Skákalová, 2011)

Je logické, že čím větší je sluchová vada a čím větší je ztráta sluchu, tím více bude vývoj řeči narušen. V závislosti na míře ztráty sluchu se odvíjí i způsob komunikace. Žáci a studenti se sluchovým postižením mohou komunikovat běžným způsobem a sluchovou vadu kompenzovat naslouchadlem nebo odezírají (orální mluva), dále mohou používat znakový jazyk. Při integraci do běžné školy je nutné, aby dítě se sluchovým postižením užívalo jazyk většinové společnosti, kterým je mluvená řeč – český jazyk.

Z hlediska sociokulturního pojetí je dítě se sluchovým postižením jedincem s odlišným komunikačním modelem (Romančíková, 2010 in Lechta 2010). Romančíková (2010) zde vychází z teze, že jedinci se sluchovým postižením jsou kulturní menšinou. Mají svůj jazyk, historii, kulturu a hodnotový systém.

Z výše uvedeného vyplývá, že problematika žáků se sluchovým postižením souvisí především s narušenými komunikačními kompetencemi. Řeč dětí se sluchovým postižením bývá málo srozumitelná, obsahově chudá a agramatická. To může znamenat problém s nižším sociálním statusem žáka se sluchovým postižením uvnitř třídního kolektivu. Dítě se sluchovým postižením často zažívá neúspěch při sociální komunikaci, mám méně kamarádů, může se stávat přecitlivělým a mít pocity méněcennosti. Čím méně je řeč srozumitelná,

tím komplikovanější je začlenění do skupiny slyšících spolužáků. (Souralová, in Valenta, 2003)

Vágnerová (2004) zdůrazňuje, že pro dítě a dospívajícího se sluchovým handicapem je důležitý kontakt se stejně postiženými. Nejde jen o snadnost komunikace, ale i podobnost zkušeností, specifických ve způsobu uvažování a sdílení stejné životní situace.

Můžeme pouze polemizovat, do jaké míry je integrace žáka se sluchovým handicapem vhodnou přípravou pro začlenění do většinové společnosti. Nebere integrace žákovi se sluchovým postižením členství v kulturní menšině neslyšících? Uvedená otázka v sobě nese mnoho etických a morálních dilemat.

### **3.3 ŽÁK S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM, ZDRAVOTNÍM OSLABENÍM A NEMOCÍ**

*„Společným znakem osob s tělesným postižením, zdravotním oslabením a nemocí je porucha mobility trvalého nebo přechodného charakteru. Primárně vzniká jako následek přímého poškození pohybového ústrojí v souvislosti s jeho vadným vývojem, úrazem nebo nemocí. Sekundární porucha mobility je takový stav jedince, kdy je jeho pohyb omezen nebo znemožněn v důsledku nějaké nemoci či poruchy, která pohybový aparát přímo nezasáhla“.* (Renotierová, str. 202, 2003)

Okruh jedinců se somatickým postižením je velmi heterogenní skupinou, do níž pro elementární orientaci patří jedinci s mozkovými a míšními obrnami, rozštěpy páteře, se svalovými dystrofiemi, deformacemi způsobenými nesprávným držením těla (skoliózy, lordózy), vrozenými vadami a růstovými odchylkami, ale zároveň i jedinci sužováni chronickými nemocemi.

Z výčtu různorodých medicínských diagnóz je patrné, že problematika osob se somatickým postižením je značně obsáhlá a rozmanitá, což se odráží i do sféry školní integrace. Pro konkrétního žáka (studenta) se somatickým postižením je příhodná specifická vzdělávací podpora, která by měla korespondovat jednak s druhem postižení, ale i s materiální, architektonickou vybaveností školní budovy a v neposlední řadě i laskavým přístupem pedagogů k vnímání aktuálního psychického i fyzického stavu žáka s postižením.

Diagnostikování aktuální kondice pedagogem je vhodné především u žáků či studentů se zdravotním oslabením a nemocí (alergická onemocnění, diabetes mellitus, epilepsie). Je to především z toho důvodu, že žáci mladšího věku nejsou vždy schopni adekvátně vyhodnotit svůj stav, v některých případech je nezbytné poskytnout žákovi klidné odpočinkové prostředí nebo i medikamenty.

Jaké jsou dopady somatického znevýhodnění na interpersonální vztahy uvnitř třídy? Obecně můžeme školu chápat jako velmi důležitou fázi v procesu odpoutávání se dítěte ze závislosti na rodině. U žáka s tělesným handicapem bývá však proces separace narušen, protože se v důsledku porušené mobility dostává do závislejšího postavení na dospělých a rodičích. Tato závislost a zvýšený dohled dospělých může být bariérou v navazování spolužáckých vztahů, ty bývají méně autentické. Přesto i žák se somatickým handicapem má základní lidskou potřebu, kterou je být identifikován s vrstevnickou skupinou a tou být přijímán a akceptován. U žáka s některým typem postižení hybnosti je obtížné sdílení zájmů a volnočasových aktivit s ostatními spolužáky, tím zaniká mnoho přirozených příležitostí pro navazování optimálních a žádoucích vztahů.

### **3.4 ŽÁK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM**

Integrace jedinců s mentálním postižením do běžných typů vzdělávacích zařízení je velmi kontroverzním tématem. Odpůrci integrace říkají, že dítě s mentálním postižením není schopno se přiměřeně adaptovat na prostředí školy a plnit její požadavky. Příznivci integrace oponují tím, že integrace je ukazatelem vyspělé společnosti a humanizačním trendem současné doby, který vyvěrá z přiznaného práva všech lidských bytostí na vzdělávání s důrazem na rozvoj schopností, vědomostí a dovedností v maximálně možné míře.

Mentální postižení můžeme charakterizovat jako trvalé celkové snížení rozumových schopností, které se projevuje především nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a následkem toho i sníženou adaptací na běžné životní podmínky (Hučík, in Lechta, 2009).

Z definice je zřejmý podstatný znak a zároveň problém školní populace s mentálním postižením, kterým je snížení intelektových schopností. Protože je náš školský systém založen na nabývání vědomostí, znalostí a dovedností, jejichž podmínkou je alespoň průměrná úroveň intelektových schopností, lze předvídat zásadní překážku v procesu integrace, kterou představuje omezená rozumová kompetentnost v naplnění rámcových vzdělávacích cílů.

Hovořím-li však níže o integraci žáků s mentálním postižením, mám na mysli žáky s lehkým, maximálně středním stupněm mentálního postižení. Pro žáky s těžšími stupni je

zřízen systém speciálního školství, kam patří základní školy praktické, speciální a popřípadě odborná učeliště, která představují sekundárního stupeň vzdělávání.

Pro upřesnění uvádím přesné škálové rozpoložení mentálního postižení.

V současné době se užívá klasifikační členění mentální retardace z hlediska inteligenčního kvocientu podle Mezinárodní klasifikace nemocí platné od roku 1992.

- **Lehká mentální retardace** (pásmo 50 až 69 IQ)
- **Střední mentální retardace** (pásmo 35 až 49 IQ)
- **Těžká mentální retardace** (pásmo 20 až 34 IQ)
- **Hluboká mentální retardace** (pásmo pod 20 IQ)
- **Jiná mentální retardace** – stupeň nelze přesně stanovit z důvodu přidruženého postižení
- **Neurčená mentální retardace** – diagnostikována mentální retardace, ale pro nedostatek znaků nelze jedince přesně zařadit

Z tohoto důvodu je hlavní nezbytností pro začlenění žáka s mentálním postižením do běžného školského systému redukce obsahu učiva v závislosti na stupni mentálního postižení. V jádru není zredukování množství učiva nesplnitelným aspektem, dokonce školský zákon takovéto opatření pro integraci bere v úvahu v podobě přiznání individuálního vzdělávacího programu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem integrativního vzdělávání ovšem není jen osvojení si kmenového učiva, lakonicky řečeno edukace. Ústředním bodem integrace je začleňování člověka handicapem do širších společenských vztahů, děj známý pod pojmem socializace. Právě vztahy, de fakto vrstevnické vztahy a postavení žáka s mentálním postižením v rámci třídního klimatu jsou velice ožehavým tématem. Odpůrci integrace žáků s tímto druhem postižení tvrdí, že rozdílnost mezi fyzickým a mentálním věkem u žáka s mentálním handicapem způsobuje diverzitu v zájmech, motivacích, potřebách oproti intaktním spolužákům. Postulátem pro rozvoj vztahů je právě komunikace a uvedené dynamiky osobnosti (zájmy, motivy, potřeby) můžeme považovat za fundamentální faktory pro rozvoj přiměřené komunikace mezi spolužáky. Otázkou zůstává, zda-li má žák s mentálním handicapem schopnost stát se respektovaným členem třídy? Do jakého věku jsou ostatní spolužáci ochotni tolerovat a vnímat spolužáka s handicapem jako svého kamaráda, než si uvědomí specifickou jeho postižení a tudíž i to, že se třídě s ubíhajícími školními lety čím dál více vzdaluje?

Nyní je na místě objasnit vliv specifčnosti osobnosti žáka s mentálním postižením na vrstevnické vztahy ve třídě. Osobnost žáka s mentálním postižením je vesměs infantilnější. Intaktní žáci v určitém věku touží být dospělými, z toho důvodu mohou zažívat pocit, že kamarádský vztah se spolužákem s mentálním postižením je vrací zpět do dětských let. Vedle toho jedinec s mentálním handicapem bývá pasivnější, úzkostnější, citově labilnější a má sklon k neurotickým dětským reakcím. Výhodu kamarádského vztahu s handicapovaným spolužákem mohou intaktní žáci spatřovat v sugestibilitě a rigiditě jeho chování. Z toho plyne, že handicapovaný spolužák se dá kolektivem přemluvit k řadě školních nezbedností, protože mu chybí schopnost rozumně zhodnotit situaci a její důsledky.

V závěru je nutné říci, že i žák s mentálním postižením je citlivou bytostí. Dokáže si uvědomit rozdílnosti mezi svou osobou a intaktní vrstevnickou skupinou, i to, že se často stává díky svému handicapu terčem směšných poznámek.

### 3.5 ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poruchy autistického spektra se často přiřazují pod disciplínu speciální pedagogiky, kterou je psychopedie. Ale domnívám se, že autismus je velmi specifickou kategorií handicapů, která si zaslouží zvláštní pozornost zejména proto, že se podstata autistického postižení významně vztahuje k odchylkám sociální interakce, komunikace a v omezené schopnosti navazovat a udržovat přátelství, z čehož plyne i netypické postavení žáka s poruchou autistického spektra uvnitř třídního kolektivu.

*„Pervazivní vývojové poruchy můžeme charakterizovat jako vrozenou poruchu některých mozkových funkcí s neurobiologickým základem. Jak už bylo výše nastíněno, duševní vývoj je narušen v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Výrazně jsou omezeny sociální dovednosti a doprovodným jevem je opožděná citová zralost. Typické je také nerovnoměrné rozdělení schopností.“* (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Pervazivní vývojové poruchy jsou souhrnným názvem pro celou škálu autistických poruch. Nyní uvedu přehled nejznámější poruch autistického spektra, i když musím upozornit, že Mezinárodní klasifikace nemocí rozlišuje ještě další autistické poruchy.

- **Dětský autismus**
- **Atypický autismus**
- **Aspergerův syndrom**
- **Rettův syndrom**
- **Jiná dezintegrační porucha v dětství.**

K poruchám autistického spektra se většinou přidružuje mentální retardace. Tato podkapitola bude věnována především žákům a studentům s **Aspergerovým syndromem**. Jelikož intelektové schopnosti žáků s Aspergerovým syndromem jsou v pásmu normy, bývají hodnoceni jako vysokofunkční autisté a tudíž jsou vhodnými kandidáty pro vzdělávání v běžném typu škol. U ostatních poruch autistického spektra není integrace doporučována a žáci se vzdělávají ve speciálních školách.

Vosmik a Bělohlávková (2010) uvádějí nejvýraznější projevy žáků s Aspergerovým syndromem:

- žák se vyhýbá kontaktu s vrstevníky, zvláště při spontánních příležitostech (přestávky, volné hodiny),
- působí, jako by si neuvědomoval společenská pravidla chování, a vědomě je porušuje,
- chová se nepřiměřeně kontextu situace
- má nedostatek empatie – působí chladně, vypočítavě, navíc to vůbec neskrývá,
- vypadá, jako by očekával, že druzí znají jeho myšlenky a mají povědomí o jeho názorech a představách,
- těžko zvládá adaptaci na nové prostředí a situace,
- nepřesně vyjadřuje své pocity,
- nemá zájem o kolektivní sporty nebo v nich selhává,
- je lhostejný proti tlaku vrstevníků, nenechá se strhnout módními trendy, má své specifické zájmy,
- má neobvyklý tón hlasu a způsob mluvy,
- nechápe metafory,
- vystupuje tak, jako by ho nezajímal názor druhých,
- má problém s očním kontaktem,
- při slovním projevu je přehnaně důsledný,
- má potíže s plynulostí rozhovoru, převádí řeč pouze na to, co chce, tedy na oblasti svého zájmu,
- má své rituály, na nichž neústupně trvá,
- výrazy tváře bývají zvláštní a nezvyklé.

Výčet autistických projevů nám poskytuje bližší náhled do složitosti budování kolektivních vztahů ve třídě. Symbolicky řečeno autisté stojí na opačné straně břehu oproti ostatním typům zdravotních handicapů. Metaforicky vyjádřená protipólovost spočívá

v zájmu o komunikaci a dorozumívací potřebu. Lidé s kterýmkoli jiným handicapem si přejí komunikovat s ostatními, socializovat se a najít své místo ve společnosti. Žáci a studenti s autismem nikoliv.

Za výjimku obvykle můžeme považovat jedince, jejichž defekt (postižení) přeroste v defektivitu, kdy osobnost jedince je hluboce zasažena postižením, dotýčný bývá vůči okolí agresivní a odmítá bližší kontakt a pomoc okolí. Toto je ale problém jiného rázu a s naším tématem příliš nesouvisí.

Vágnerová (2004) uvádí, že zásadním problémem v socializačním procesu u žáků s autismem je kromě narušeného vývoje řeči navíc porušen obvyklý vztah k lidem. Asymetrický postoj k lidem se projevuje v neschopnosti navazovat emoční a empatické vztahy, opřít se o citové projevy, rozlišovat negativní i pozitivní emoce.

Pro autistického žáka nemají mezilidské vztahy zvláštní význam, k lidským bytostem má podobný vztah jako k neživým objektům. Z tohoto důvodu už samotná povaha autistického postižení vypovídá o sociální pozici žáka s autismem ve třídě.

### 3.6 ŽÁK S PORUCHOU KOMUNIKACE

Žáci s narušenou komunikační schopností jsou velmi heterogenní skupinou. Různorodost logopedických vad přehledně uvádí Viktor Lechta v podobě stručné kategorizace:

- Vývojová nemluvnost (*vývojová dysfázie*)
- Získaná orgánová nemluvnost (*afázie*)
- Získaná psychogenní nemluvnost (*mutismus, surdomutismus, elektivní mutismus*)
- Narušení zvuku řeči (*rinolálie, palatolálie* – při rozštěpech)
- Narušení fluence = plynulosti řeči (*tomultus sermonis* = breptavost; *balbuties* = kóktavost)
- Narušení článkování řeči (*dyslalie, dysartrie* až *anartrie*)
- Narušení grafické stránky řeči (*specifické vývojové poruchy učení*)
- Symptomatické poruchy řeči (všechny diagnózy, které sebou nesou narušenou komunikační schopnost; například sluchové, zrakové postižení, autismus)
- Poruchy hlasu (*dysfonie, afonie, dyssodie*)
- Kombinované vady a poruchy řeči (Lechta in Klenková, 2006).



Jednotlivé druhy logopedických deficitů se liší v projevech, příčinách a v období vzniku logopedické vady, proto nelze k žákům s narušenou komunikační schopností přistupovat podle univerzálních pravidel. Řečové nedostatky se mohou systematickou logopedickou péčí redukovat, stimulovat a korigovat. Některé vady se v průběhu let upraví, jiné přetrvávají do dospělosti.

Hovořit o integraci žáků s narušenou komunikační schopností lze jen v omezené míře. Úspěšná integrace opět předpokládá empatický a taktní postoj pedagoga k důsledkům řečového handicapu. Zde bereme v patrnost zejména ohleduplné hodnocení verbálního vyjadřování a písemného projevu, který bývá nejvíce deformován řečovou poruchou. V jiných oblastech ve vztahu ke školnímu prostředí žák s řečovým handicapem nepotřebuje nadstandardní integrační zřetele.

Centrálním tématem našeho zájmu je opět vliv narušené komunikační schopnosti na vztahy se spolužáky. Jistě nebude překvapením konstatování, že narušený verbální projev vyvolává výsměch, posměšné komentáře, žerty i ostrakizování. Díky negativním zkušenostem se komunikace stává pro dítě stresovou situací. Ve výsledku dochází k devalvaci sebehodnocení žáka. Žák odmítá mluvit ve společnosti, tím se od ostatních izoluje, může se jevit jako introvert, ale introverze je mnohdy vynucená následkem handicapu a neodpovídá skutečné temperamentové dynamice osobnosti.

### **3.7 ŽÁK SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

Specifické vývojové poruchy učení jsou v prostředí české školy mnohokrát skloňovaným výrazem. Téma poruch učení prostoupilo do podvědomí celé veřejnosti a de facto můžeme tvrdit, že handicap tohoto druhu není nic negativního a společností nepřijímaného. Za zmínku stojí, že žádný jiný handicap vztahující se ke škole, není natolik probíráán v odborné literatuře a v mediálních prostředcích, jako je téma dysporuch.

Žáka s nálepkou dysporuchy deklarovanou pedagogicko-psychologickou poradnou bychom našli téměř v každé třídě a na každém stupni školy. Jen našemu zdravému rozumu přísluší rozuzlení, zda-li konkrétní jedinec je oprávněným držitelem nálepky, nebo se jedná o následek „postmoderního“ přístupu rodičů, jak výhodně řešit neprospěch svých ratolestí. Ve skutečnosti dítě školou povinné často dostane papír s puncem odborníka, ačkoliv parciálním nedostatkem vůbec netrpí.

Specifické vývojové poruchy učení můžeme vymezit jako souborné označení různorodých poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností jako je

mluvení, čtení, psaní, matematické dovedností. Obtíže jsou vlastní danému jedinci a jsou poruchou trvalou. Nesmí být následkem jiného druhu postižení a vždy jde o dysfunkci centrálního nervového systému. (Matějček in Bartoňová, 2005)

Nejčastěji bývá problematika poruch učení reprezentována dyslexií. V 10. revizi mezinárodní klasifikace nemocí WHO jsou pod kódem F81 uvedeny následující typy specifických vývojových poruch učení:

- dyslexie = porucha osvojování čtenářských dovedností
- dysgrafie = porucha osvojování písma
- dysortografie = porucha osvojování pravopisu
- dyskalkulie = porucha osvojování matematických dovedností
- smíšená porucha školních dovedností
- jiné poruchy školních dovedností
- vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované – obvykle jsou spojovány se syndromem LMD, ADHD, ADD, ODD

Problematika specifických poruch učení je velmi rozsáhlá. Mým záměrem není popisovat a rozebírat podstatu poruch učení, ale hlavním cílem je zabývat se sociálním kontextem poruch učení a jeho vlivem na vztahy se spolužáky a učiteli.

Nahlédnout do bezprostředního nitra sociálního klimatu školní třídy, ve které je integrován žák s poruchou učení, umožňuje studie zabývající se sociálními aspekty dyslexie od profesora Matějčka a kolektivu (2006). Podle závěrů zmíněné studie si pedagogové u žáků s poruchou učení nejčastěji všimají snížené odolnosti k zátěži, vyšší unavitelnosti, specifických problémů v učení, jejich pomalosti a obtížného osvojování dovedností. Současně pedagogové upozorňují na nesoustředěnost a hyperaktivitu, pravděpodobně proto, že je sociálně rušivá. Avšak nepřehlížejí ani jejich pozitivní vlastnosti, tj. přátelské chování, upřímnost a snahu. Pozitivní vztah učitele k žákovi s poruchou učení, jeho podpora a povzbuzení ve značné míře ovlivňuje klima ve třídě, koriguje názor ostatních spolužáků, jeho pozici ve třídě a vztahy s ostatními dětmi. Spolužáci dětí s dys-poruchou většinou vědí, co je poruchou učení a jaké potíže jsou s ní spojeny. Mladší školáci mají občas tendenci považovat žáky s poruchou učení za celkově neúspěšné žáky, ale starší žáci už vědí, že jim nejde jenom „něco“. Avšak leckdy interpretují jejich problémy v učení jako důsledek nedostatečné motivace, myslí si, že se jim nechce učit. S tímto předsudkem by měl pedagog pracovat a měl by žákům vysvětlit, co je dys-porucha a jaké má důsledky. Neznalost podstaty obtíží zvyšuje riziko jejich odmítnutí spolužáky. Hrozí, že spolužáci mohou cítit jako

nespravedlnost, když pedagog žáka s poruchou učení nějakým způsobem zvýhodňuje a oni nevědí proč.

Na závěr je třeba poznamenat, že žák s dys-poruchou není svými vrstevníky primárně odmítán a jeho sociální postavení spíše ovlivní to, jak se chová ve vrstevnické skupině. (Matějček, Vágnerová, 2006)

## **Shrnutí**

*V rámci podtématu žák se speciálními vzdělávacími potřebami jsem okrajově nastínila podstatu rozličných handicapů a jejich důsledků na vzdělávací proces dítěte. Důsledně jsem se zaměřila především na psychosociální dimenzi žákova znevýhodnění, jeho pozici a jeho roli v kontextu třídního klimatu.*

*Ukazuje se, že většina handicapů ovlivňuje sociální interakci s okolím. Prakticky lze typy handicapů rozdělit do tří kategorií z hlediska hloubky limitace sociální komunikace.*

*První kategorie zahrnuje postižení, která nejvíce zasahují do kvality sociální komunikace. Žák, ačkoliv je integrován do intaktního sociálního systému, nadále žije ve svém vlastním světě či je odtržen od světa vlastní minoritní společnosti. Do této kategorie můžeme zahrnout jedince s poruchou autistického spektra, s těžším sluchovým postižením a žáky s mentálním postižením, popřípadě i žáky s mimořádným nadáním. Narušení dimenze sociální komunikace se jeví v prostoru odlišné komunikační frekvence, kdy se interakční dráhy vzájemně míjí důsledkem jiného komunikačního obsahu, úmyslu či smyslu.*

*Druhá kategorie představuje postižení, jejichž handicapy sekundárně omezují schopnost účastnit se sociální komunikace. Do skupiny řadím žáky s tělesným, zrakovým, logopedickým handicapem a žáky s lehčím stupněm sluchové vady. Žáci projevují zájem o sociální interakci, ale interakce předpokládá empatické přizpůsobení především ze strany druhé osoby. Ukáži na příkladu. Žák s tělesným handicapem (vozičkář) je pohybově omezen v aktivním zahájení komunikace. Optimálním předpokladem komunikace je, aby intaktní žák za žákem s handicapem sám přišel a tím navázal komunikaci.*

*Poslední skupinou jsou žáci se specifickými poruchami učení, poruchou chování a žáci z odlišného kulturního prostředí. Rozměr těchto postižení má jen malý vliv na sociální interakci a kamarádké vztahy.*

*Učiním-li závěrečnou sumarizaci ohledně pozičního ukotvení žáka s handicapem v kontextu třídního klimatu, musím vycházet z toho, že samotný handicap či odlišnost zahrnuje vždy sám o sobě sociální dimenzi, ale v žádném případě nelze opomenout osobnostní potenciál žáka, jeho volní vlastnosti, temperament a míru sociability.*

*Podstatným, ba dokonca nejpodstatnějším referenčním rámcem pro realizaci sociálních kontaktů s handicapovaným spolužákem je složení čili organismus celé třídy včetně pedagoga. Poněvadž každá třída je originální sociální skupinou, někdy flexibilní k přijímání odlišností jindy strnulou a nekompromisní. Z tohoto důvodu je celkový aspekt třídy, přístup třídního učitele a ředitele školy jedním z nejdůležitějších činitelů v procesu kvalitní integrace.*

## 4 ŠKOLNÍ KLIMA V ŠIRŠÍM POJETÍ A JEHO VZTAH K ÚSPĚŠNOSTI ŠKOLSKÉ INTEGRACE

Kvalita neboli úspěšnost školské integrace je obtížně uchopitelný a složitě měřitelný koncept. Vyjma fakticky měřitelných materiálních a architektonických podmínek souvisí především s nehmataelnými sociálněpsychologickými ideály a to s individuálními i společenskými postoji, naladěním, normami, hodnotovým žebříčkem, životním smýšlením a nazíráním na problematiku začlenění jedince s handicapem do školské instituce a posléze i do celé společnosti.

Při posuzování kvality daného předmětu či jevu hledíme na okolnosti subjektivní i objektivní. Tento princip posuzování kvality použijí i v nazírání na kvalitu školské integrace.

Objektivní kvalitu školské integrace lze vymezit jako souhrn ekonomických, sociálních, zdravotních a enviromentálních podmínek, které ovlivňují výchovu a vzdělávání integrovaného žáka či studenta. Objektivně hodnotíme materiální zabezpečení, speciálněpedagogickou podporu, míru a hloubku postižení, sociální podmínky života ve třídě (kvantitu a kvalitu vztahů) a sociální pozici, kterou zaujímá dítě s handicapem v rámci třídy.

Subjektivní kvalita školské integrace je formována žákovým nebo studentovým vnímáním vlastního postavení uvnitř třídy a třídního kolektivu, sebehodnocením vlastní úspěšnosti ve vzdělávacím procesu v porovnání s ostatními spolužáky, spokojeností s osobně nastavenými cíli a očekáváním, s naplněním životního smyslu.

Při hodnocení kvality školské integrace je významnější subjektivní složka. Často i za předpokladu dobře materiálně vybavené školy, výborné speciálněpedagogické podpory, pozitivních postojů pedagogického sboru k jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami nemusí být dotyčný jedinec ve škole subjektivně spokojený a identifikovaný (z nejrůznějších důvodů) s integračními a inkluzivními principy osvětlené společnosti.

### 4.1 DÍLČÍ KOMPONENTY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLSKOU INTEGRACI

Podmínky mající vliv na úspěšné začlenění jedince se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího systému rozdělujeme tradičně podle hlediska zainteresovanosti zúčastněných stran na **vnější** a **vnitřní**.

**Vnitřní komponenty** čili podmínky jsou charakterizované samotným jedincem s postižením. Řadíme sem míru a stupeň postižení, rozumové schopnosti jedince s handicapem, dostatečnou míru volných vlastností, přiměřenou sociální adaptabilitu.

**Vnější podmínky** integrace jsou odrazem přístupnosti školy k jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami, odborných kompetencí pedagogů, dynamikou a otevřeností třídního kolektivu, kooperací školy a rodiny integrovaného dítěte. Mezi vnější podmínky k integraci zahrnujeme i bezbariérovost školy, didakticko materiální vybavení i zákonem nařízený nižší počet žáků ve třídách.

#### **4.1.1 Rodina – brána k úspěšné školské integraci**

O sociálním postavení rodiny a dítěte s postižením byla sepsána velká řada odborných monografií a časopiseckých článků. I přesto, že téma rodiny není ústředním tématem této diplomové práce, nesmíme opomenout důležitost rodiny v procesu socializace a školské integrace dítěte s postižením. Je nepopíratelné, že rodina uvádí dítě do společnosti, spoluutváří jeho sebevědomí a sebehodnocení, vtiskuje mu základní životní pozice a scénáře.

Domnívám se, že pro problematiku žáka (studenta) s postižením a jeho postavení v rámci třídy je nezbytné shrnout několik podstatných bodů o identitě rodiny s handicapovaným dítětem, protože jádro úspěchu či neúspěchu integrace by mohlo vyvěrat i z rodinného prostředí.

Narození dítěte s handicapem představuje pro samotnou rodinu velkou zátěž. Po celou dobu plánování rodičovství rodiče do svého nenarozeného dítěti vkládají své představy a vlastnosti o tom, jaké dítě bude, čeho v budoucím životě dosáhne a očekávají, že v životě bude úspěšnější než oni samotní. Po narození dítěte s handicapem však rodiče zjistí, že jejich prvotní ideály se od nynější reality mnohdy značně liší. Rodiče prochází procesem takzvané akceptace postižení svého dítěte. Během období vyrovnávání se s jinakostí dítěte prožívají ambivalentní emoce a úzkosti. Zátěžovou situaci popírají různými obrannými mechanismy. Proces přijímání dítěte s handicapem může být různě dlouhý, v průběhu procházení jednotlivými adaptačními fázemi rodič může recidivovat a vracet se do stádií smutku a depresí. Není neobvyklé, že vrcholové fáze reorganizace (podle některých autorů fáze realistického postoje) nedosáhnou všechny rodiny.

Procesní fáze, kterými rodiče prochází při vyrovnávání se s handicapem svého dítěte, jsem zpracovala do přehledné tabulky číslo 1. V tabulce jsem na základě dominantních znaků podle Vágnerové seskupila základní fáze a charakteristická psychická a emoční vymezení.

Cesty zvládání krizové situace jsou závislé na mnoha okolnostech, mezi něž patří nejen osobnostní charakteristiky rodičů dítěte s handicapem, vzájemné vztahy mezi partnery, ale i celkový postoj společnosti i emocionální, psychická, finanční a sociální podpora ze strany okolí.

**Tab. č.1. Proces akceptace postižení dítěte** (dle Vágnerové, 2004)

<b>Fáze</b>		<b>Reakce rodičů</b>
<b>1.</b>	<b>Šok a popření</b>	neschopní reakce a zpracování informací, pocity zmatku
<b>2.</b>	<b>Bezmocnost</b>	období pocitů viny, hanby, strach ze zavržení a odmítání okolím, zvýšená citlivost k chování druhých lidí
<b>3.</b>	<b>Postupná adaptace a vyrovnávání se s problémem</b>	zájem o další informace, prožitky smutku, strachu, deprese, úzkosti, hněvu
<b>4.</b>	<b>Smlouvání</b>	namlouvání si, že může dojít ke zlepšení
<b>5.</b>	<b>Realistický postoj</b>	akceptace skutečnosti, přijímání dítěte takového jaké je, reálnější a splnitelnější budoucí plány

Zažívají-li rodiče velký rozpor mezi tím, jak vidí své dítě a jaké by si ho přáli mít (ideální dítě), prožívají dle sebediskrepanční teorie Higginse zklamání, nenaplnění a frustraci. Položme si otázku, jakým způsobem zklamaný, nenaplněný a frustrující rodič působí na dítě? Sebehodnocení jedince s handicapem je provázáno hodnocením, které dostává od druhých lidí, v tomto případě od rodičů. Pokud rodiče sami neprošli akceptovatelným vývojem vyrovnání se s handicapem potomka a jejich rodičovská role a sebehodnocení zůstávají porušené, přenáší ze sebe sama na dítě vědomí vlastní negativní hodnoty. Koloběh sebehodnocení, jehož počátek se zrodí v rodině, mnohdy ovlivňuje přijímání jedince většinovou společností. Dítě vstřebává nevyrovnanost rodičů, kterou projektuje do vlastní osobnosti a interpersonálních vztahů.

Integrace může být posilujícím fragmentem sebehodnocení rodičů i potomka s jinakostí. Rodičům se dostává potvrzení, že jejich dítě je schopné účastnit se života majoritní společnosti, plnit povinnosti a úkoly, které jsou kladeny na dítě v určité životní etapě. Integrace a inkluze je pro rodiče potvrzením normalnosti, zvyšuje důvěru rodičů i potomka s handicapem ke světu a společenskému řádu a spravedlivosti.

#### **4.1.2 Dialog, škola a rodina**

Srdcem školské integrace je zpřístupnit vzdělávání všem žákům a studentům bez rozdílů. Na základě zákonných předpisů by dítě, stejně tak i dítě s handicapem mělo navštěvovat školu umístěnou nejbližší k místu bydliště (tzv. spádová škola). Účelem je zachování přirozených rodinných a vrstevnických vztahů, které by se zcela jistě přetrhaly dojížděním nebo umístěním žáka s handicapem do internátní školské instituce.

I když je v České republice integrace prioritní formou vzdělávání žáků a studentů s handicapem, není neobvyklé, že se škola brání přijmout žáka s handicapem pod záminkou různorodých důvodů, ať reálných či nereálných. Defenze školy proti integrativnímu přístupu nemusí být jen projevem stereotypních předsudků. Považme, že ředitel, který má v pravomoci schvalování přijetí žáka (studenta) s handicapem, je kompetentní osobou na svém místě, orientuje se v plusech i mínusech školy, pedagogického sboru i vlastních žáků. Tudíž jeho právo vyjádřit se k integraci je nezpochybnitelné a nezastupitelné. Zcela jistě je defenzivní stanovisko školy přijatelnější než případ, kdy škola přijímá jedince se speciálními vzdělávacími potřebami jen kvůli póze vypadat osvěceně v očích veřejnosti i vládních orgánů. Důsledkem pózy „jen na oko“ je čárka ve výroční zprávě školy, která říká, ano integrovali jsme žáka se specifickými vzdělávacími potřebami. Ve skutečnosti žák (student) ve škole funguje bez zvláštních podpůrných opatření a je jen v jeho schopnostech (míře handicapu), zda-li integrovaným vzděláváním svévolně propluje či stane-li se pro něho škola nepřátelskou institucí, kterou je nutné projít.

Bezpochyby je myšlenka vzdělávání žáků a studentů s handicapem v systému běžných škol krokem kupředu v oblastech vzájemného respektu a v přiznávání individuality každé lidské bytosti. Nicméně nesmíme opomenout závazky, které integrace vkládá nejen na bedra integrovaného dítěte a rodičů, ale i na školu a pedagogy. Škola otevřená k integraci předpokládá kooperaci a přímou komunikaci mezi všemi zainteresovanými stranami integrace.

Zdravý dialog „škola – rodič“ začíná vybráním správného vzdělávacího zařízení. Podmínkou dialogu je soulad ve vzájemném vytyčení cílů rodičů a školy. Zacílení slouží k ujasnění toho, co která strana očekává a zda-li jsou požadavky reálně splnitelné. Zacílení staví na důkladném poznání žáka (studenta) s handicapem a jeho specifických potřeb, z čehož pramení i nároky, které bude třeba respektovat, aby škola s pomocí rodičů a samotného integrovaného dítěte obstála.

Jestliže mezi rodiči a školou (ředitelem) dojde k ujištění, že jsou prioritní cíle konformní a vyhovují oběma stranám, vedení dalšího dialogu se ujímá pedagog (třídní učitel).

Před samotným integračním aktem by měl pedagog získat dostatek času, aby si prostudoval odborné informace, které se váží k podstatě postižení jeho budoucího žáka (studenta). Měl by dostat možnost konzultovat specifické vzdělávací potřeby žáka s rodiči, poradenským zařízením (pedagogicko-psychologickou poradnou; speciálně pedagogickým



centrem), vedle toho by mu měla být nabídnuta i příležitost konzultací s předchozími učiteli žáka s handicapem. Je patrné, že integrace klade zvýšené nároky na přípravu pedagoga, který je již dostatečně školským systémem stresován. Pedagog by skrze tyto odborné informace měl získat empatické cítění pro „handicap“ žáka a připravit materiální i psychický rámec třídy pro začlenění žáka s handicapem do kolektivu.

## **5 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY A MOŽNÉ NEGATIVNÍ PROJEVY VE SKUPINOVÉ DYNAMICE**

### **5.1 PROMĚNA VRSTEVNICKÝCH VZTAHŮ Z HLEDISKA VĚKU ŽÁKA**

#### **Mladší školní věk**

Na počátku cesty vzdělávacími institucemi, v období mladšího školního věku se struktura třídy a vrstevnické vztahy uvnitř třídy utváří pod vlivem spontánního přijímání autority, kterou ve školním prostředí představuje osoba učitele. Proto pro nás není velkým překvapením, když v mladším školním věku jsou spolužáci přijímáni nebo odmítáni ostatními na základě vlivu učitelova hodnocení.

Vrstevnické vztahy se v mladším věku utvářejí, ale solidarita uvnitř třídy nehraje významnou roli. Čapek (2010) poukazuje na formování pozitivních vrstevnických mezosobních vztahů za předpokladu rozvíjení pozitivního třídního klimatu samotným učitelem. Protože spolužáci dokáží být v tomto věku někdy nekompromisní a tvrdí k dítěti s odlišností, učitel by měl rozvíjet jejich toleranci a respekt k žákům s odlišností. Síla učitele ovlivňovat vztahy uvnitř kolektivu mu je dána dětskou závislostí na jeho osobě. Emfatický učitel vede žáky k citlivému vnímání spolužáků s důrazem na jedinečnost každého z nich.

#### **Střední školní věk – období puberty**

Vrstevnická skupina v období puberty slouží jako opora identity a stává se neformální autoritou. Zdrojem jistoty a bezpečí není pro pubescenta učitel, ale jednoznačně třída, žák potřebuje získat jistotu, že je třídou akceptován (Vágnerová, 2000).

Vrstevnická skupina má vlastní hodnoty, normy a ideály. Školní třída nebývá soudržná, vytváří se dvojice, skupinky a party.

#### **Starší školní věk – postpubertální období a počátky adolescence**

Hovoříme zde o období ke konci základní školní docházky a studentském životě na střední škole. V tomto období dochází k prohlubování emancipace, děje se tak odpoutáváním se ze závislosti žáka na rodině, ale i ze závislosti na vrstevnické skupině. Nutno poznamenat, že ačkoliv vrstevnická skupina pomalu ztrácí svůj vliv, přesto zůstává akceptace třídou na vyšším stupni než hodnocení učitelem.

Na rozdíl od předchozích období nabývá přátelství nové podoby. Kvalita vrstevnického vztahu je postavena na charakteristice důvěrnosti a intimity

## 5.2 VYMEZENÍ POJMU ŠIKANA VE VZTAHU KE KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY

Fenomén „zla“ šikanování se stává v současné době tématem číslo jedna ve školním prostředí. Proto by kompilace shrnující základní poznatky týkající se klimatu školní třídy nebyla ucelená, kdybych opomněla uvést několik drobných poznámek o možné spojitosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami s obětí šikanování.

Je jisté, že tato náročná otázka, by si zasloužila samostatnou práci, přesto vztah mezi obětí šikanování a žáka s handicapem je nepopiratelný a nepochybně v celé dynamice školní třídy hraje důležitou roli. Moji domněnku osvětlím následujícím tvrzením. Podstata každého handicapu staví jedince do pozice někoho, kdo potřebuje pomoc od okolí, tím se stává do jisté míry na svém okolí závislý, jeho autonomie je omezena.

Dokonce i v odborné typologii obětí šikany je podle vědeckých poznatků zabývajících se šikanou, žák „slabý s tělesným či psychickým handicapem“ výrazným adeptem předurčeným k potížím ve vrstevnických vztazích. Z naznačených důvodů si myslím, že problematika šikany je ve vztahu k integraci velmi žhavým tématem.

*„Šikanu popisujeme jako proces, kdy jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci“* (Kolář, s. 27, 2001). Někdo by mohl podotknout, že fenomén šikanování je nafouknutou bublinou a určitý druh škádlení je v dynamice vrstevnických vztahů typickým jevem. Rozdíl mezi škádlením a šikanováním spočívá ve vymezení limitů chování versus legrace. Při škádlení se očekává, že bude legrací pro obě strany, není jednostranné, „škádlený“ nemá pocit bezmoci a může se účinně bránit. (Kolář, 2001)

Respektovaným znalcem na oblast šikanování je nesporně Michal Kolář. Ten ve své mnohaleté práci klasifikuje projevy šikany od jemného, nenápadného charakteru po velmi brutální projev. Při klasifikaci projevů šikanování užívá tak zvanou trojdimenzionální mapu, podle které projevy šikanování člení na: přímé a nepřímé; fyzické a verbální; aktivní a pasivní.

Hledisko přímé a nepřímé šikany: „kápo pošle nohsledy, nebo čin vykoná sám.

Hledisko fyzické a verbální šikany: urážení, nadávání, odmítání možnosti něco udělat.

Hledisko aktivní a pasivní šikany: rozšiřování pomluv, symbolická agrese v kresbách, v grimasách.

V kombinaci těchto tří dimenzí vzniká osm druhů šikanování. (Kolář, s. 37, 2011) – viz příloha A.

Ze sociálněpsychologického pohledu má šikana velice blízko ke klimatu školní třídy. Kolář (2011) upozorňuje na to, že šikanování není pouze záležitostí agresora a oběti, ale těžkou poruchou vztahů skupinového organizmu. Skupinovou dynamiku můžeme definovat jako vnější mocnou sílu, která je přítomna v každé skupině a vzniká ve vztazích mezi žáky v jejich skupinovém životě. V případě šikanování je vliv skupinové dynamiky agresory nevědomě a nereflektovaně užít k destrukci svobody a vzájemných pozitivních vztahů ve skupině.

Předpokládejme, že spolužáci při šikaně, nebo řečeno mírnějším způsobem, ostrakizování spolužáka s handicapem nebudou používat brutální formy a taktiky šikanování. Ostrakizují posměšky, grimasy, pantomimicky předvádějí chůzi integrovaného spolužáka. V tomto případě můžeme hovořit jen o prvcích šikanování. Prvky šikanování vnímáme jako předstupeň šikanování. Žáci si jsou vědomi, že spolužák s handicapem v určitém smyslu není strůjcem svých potíží, ale pokud se žák s handicapem neumí ve třídě prosadit svou osobností či temperamentem, nebo má charakteristiky „šikanovaného žáka s životním scénářem oběti“, stává se nejslabším článkem kolektivu, což ho vrhá do potenciální role oběti. Kolář šikanování žáků s postižením označuje pojmem „šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb“. Do této kategorie zahrnuje šikanování žáků neslyšících, nevidomých, tělesně postižených, mentálně postižených a podobně.

To jestli se škádlení vyvine v opravdovou bolest šikanování závisí na mnoha faktorech. Nejvíce však na stupni a formě postižení. V neposlední řadě i na osobnosti žáka s handicapem a celého kolektivu. Šikana se v nitru třídy může objevovat slovními nárážkami, posměšky, izolováním. U žáků s mentálním postižením či autismem se může zračit až v podobě sexuálního násilí. Žáci s psychopedickými problémy, kam de facto spadají poruchy autistického spektra a mentálního postižení mají sugestibilní a rigidní myšlení, jejich chování je atypické, a proto mohou být spolužáky nepochopeni a zneužíváni.

### **5.3 DŮSLEDKY ŠIKANOVÁNÍ A OSOBNOST ŽÁKA S HANDICAPEM**

Šikana způsobuje komplexní poškození fyzického i psychického zdraví žáka s handicapem. Závažnost poškození závisí na tom, jaké míry destruktivní síly šikanování dosáhlo, zda bylo krátkodobé nebo dlouhodobé. Důležitá je i míra obranyschopnosti oběti, která je u žáků s handicapem diskutabilní (Kolář, 2011). Žák s handicapem bývá zranitelnější, citlivější, labilnější a bezbranný. Kolář (2011) za závažný důsledek šikanování považuje „zlomení oběti“, kdy dochází k rozbití její identity a nastolení trvalého pocitu bezmoci a strachu.

Často bývá důsledkem šikany zhoršený školní prospěch, nechuť jít do školy, poruchy spánku a výrazné psychosomatické obtíže. V některých případech může být krutým následkem šikanování těžká porucha sebehodnocení.

Pěstování zdravého sebevědomí u žáků s postižením je závažný problém sám o sobě, bez toho, aniž by byl jedinec šikanován. Společnost plná předsudků, vyrovnávání se s vlastním handicapem, smíření se s určitou nedostačivostí v některých oblastech, přijetí handicapovaného dítěte rodinou a další nespočet různorodých determinant a faktorů vytvoří určitý vztah jedince s handicapem k sobě samému.

Dostane-li se jedinec do pozice neobhájeného, neadekvátního a sníženého svého sebevědomí společně se situací, kdy se žák stane obětí šikany kolektivem spolužáků, dojde k naprosté devalvaci jeho osobnosti a žák vystavený tak ohromnému bolestivému emočnímu tlaku propadá pocitům méněcennosti, bezmoci, zbytečnosti, úzkosti, fobie, vzrůstají stavy depresí s hrozícím rizikem sebevražděného chování.

### **5.4 ZÁKLADNÍ KROKY INTERVENCE**

I silný a erudovaný pedagog je jen lidskou bytostí a dynamika třídy je ovlivnitelná proudem skrytých a neodhalitelných energií, které se mohou vymknout kontrole i sebezkušenějšímu pedagogovi. Proto by měl být pedagog obezřetný a vnímavý k varovným signálům šikanování. Nejvýraznějšími varovnými signály jsou projevy třídního outsidera, pokleslý emoční stav, poruchy soustředění, projevy nerovnoprávnosti, vtipy, ponižování a zesměšňování.

Uvádět všechny intervenční kroky je nad rámec této diplomové práce. Jen na okraj bych ráda uvedla základní kroky první pomoci při šikanování, o kterých se zmiňuje Kolář (2011). Obecně řečeno každá škola má preventivní program proti šikanování, který modeluje do kontextu výuky. Součástí tohoto programu bývají různé druhy sociometrických měření

a přímá práce s dynamikou skupiny. Systém preventivních programů můžeme definovat jako základní diagnostiku a screening sociálních vztahů. Je-li ve třídě rozpoznána šikana, musí se problém řešit. Pedagog mapuje situaci, podle závažnosti situace volí metodu první pomoci a strategii vyšetřování, v jejímž rámci provádí rozhovory, volí optimální postupy a techniky, pracuje s třídou, spolupracuje s výchovným poradcem a s rodiči. Posledním nezbytným pilířem je zajištění ochrany oběti.

## 6 ÚLOHA PEDAGOGA V UTVÁŘENÍ PŘÍZNIVÉHO KLIMATU TŘÍDY

Pedagog, jakožto odborník na výchovu a vyučování ve škole, je mocnou autoritou, která se svým osobitým profesionálním stylem spolupodílí na utváření klimatu školní třídy. Profesionální pedagogický styl se odvíjí od typologie osobnosti učitele, jeho erudovanosti, pedagogických zkušeností, schopnosti řídit třídu a využívat rozmanitých didaktických metod a forem během vyučování.

Arzenál vyjmenovaných profesionálních kvalit by nebyl úplný, kdybychom opomenuli zvláštní sociální interakční vazbu mezi pedagogem a žáky. Tato vazba se řídí především zákonitostmi sociální psychologie. Proto by si měl být pedagog vědom přirozených souvislostí ve vztahu k sociální psychologii a vnímat žáka jako člena jisté sociální skupiny, kdy určité jednání učitele může mít vliv na formování vztahů uvnitř třídy.

Vycházíme zde z pravdy, že učitelovo vnímání žáků nemusí být vždy neutrální, nestranné a nezaújaté, aniž by si tuto skutečnost učitel uvědomil, případně byl ochoten si ji připustit. Helus (2007) popsaný sociální mechanismus pojmenovává jako percepčně postojovou orientaci učitele, který se často vyskytuje v podobě haló efektu a s ním souvisejících efektů prvního dojmu, kontrastu, favoritizmu a očekávání. Zde bychom mohli zdůvodňovat o sklonu některých učitelů podléhat při kontaktu s žáky jejich dílčí vlastnostem a projevům či polarizovat žáky na dobré a špatné nebo tendence mít ve třídě oblíbené žáky a nevidět jejich nedostatky.

Helus (tamtéž) dále obrací pozornost na interpretačně postojovou orientaci učitele, jejichž podstatou je, že se učitel nechá svést domnělou vjemovou evidentností, která nemusí být oprávněná. Interpretační postojová orientace obsahuje tvoření stereotypizujících konstruktů a kauzálních atribucí. Pod tímto cizím pojmoslovím si můžeme představit nevyvozování závěrů a tvorbu jakéhosi vlastního výkladového schématu („žák zapomněl domácí úkol, je lajdák a flink“). Atribuce znamená vysvětlování úspěchu či neúspěchu žáků vnějšími či vnitřními příčinami.

Vykreslené sociální mechanismy si nyní spojíme s žákem s handicapem a s přístupem pedagoga k němu. Pedagog na žáka s handicapem může hledět ve světle pozitiv či negativ, avšak ani jeden z postojů není realistický a zajisté nepřihlíží žákovi s handicapem akurátní vlastnosti, které by mu zajistily přiměřenou pozici v třídní hierarchii. Hovoříme-li o školním

věku a školní třídě, děti, později pak pubescenti, bývají velmi citliví i k nepatrným nuancím, které se odehrávají v interakci mezi učitelem a spolužákem s handicapem.

Pokud pedagog přistupuje k žákovi s handicapem se zvláště libými pocity a ochrannou náklonností, ostatní spolužáci vnímají takovouto pózu jako nelichotivé nadřezování a privilegování. Učitel může žáka s handicapem více chválit až přechvalovat, zvýhodňovat ho při písemných pracích či jiných výukových činnostech. V některých případech je preferenční chování učitele vůči žákovi opodstatněné z důvodu charakteru handicapu, ale často žák o takové postavení nestojí. Částečně proto, že se chce vyrovnat ostatním spolužákům, touží, aby se s ním zacházelo stejným způsobem. Na druhé straně si je vědom devalvujícího účinku na jeho status v očích ostatních spolužáků.

V opačném případě může být žák s handicapem učitelem srážen a podhodnocován. Pedagog dává žákovi s handicapem i celé třídě výrazně najevo, že na určitý úkol nestačí, ignoruje jeho schopnosti. Nabízí mu úlohy primitivních obtížností, opovrhne Vygotského teorií nejbližšího vývoje a Komenského pedagogickým optimem. V očích spolužáků se handicapované dítě stává méněcenné, čímž v rámci statusového uspořádání třídy upadá na pozici outsidera. Nastávají tak veškeré splňující předpoklady pro Helusův percepčně postojový princip, tj. *„jak žáka pedagog vnímá a jaký dojem v něm navozuje, ústí v učitelův postoj, projevující se ve způsobu jednání s žákem, což více či méně ovlivní, jak se bude žák cítit, jak bude reagovat a jaké bude mít šance dosáhnout úspěchu“*.

## **6.1 TYPOLOGIE RODIČŮ HANDICAPOVANÉHO ŽÁKA OČIMA PEDAGOGA**

V pedagogických plánech učitelé klasifikují typy rodičů dle zájmu o dítě a školu. Je zjevné, že jednou z nezbytných podmínek pro úspěšnou integraci je projevení zájmu o dítě a jeho práci ve škole. Klasifikace je převzata od Štecha a Viktorové a modifikována ve vztahu k problematice integrace (in Kolláriková, Pupala, 2011).

### **Rodič projevující zájem o dítě a školu**

Rodiče aktivně spolupracují se školou prostřednictvím práce v různých orgánech školy, radách školy, sponzorují školu, pomáhají při mimořádných školních akcích (besídky, projekty, výlety). Rodiče, jejichž zájmem je integrační typ vzdělávání se ve větší míře podílejí při organizování mimoškolních aktivit, neboť si přejí, aby jejich potomek si mohl prožít obvyklý školní život jako mají jeho vrstevníci. Stává se, že jsou stálým doprovodem



na školách v přírodě a výletech. Mnohdy patří k běžnému inventáři školy, protože se starají o mobilitu dítěte s postižením – přesuny do tříd, na toaletu (zvláště u dítěte s tělesným postižením). Situace je způsobena nedostatkem financí pro potřeby osobnostního asistenta. Přítomnost rodiče však může být i bariérou v kontaktu s vrstevníky.

### **Rodič projevující zájem o své dítě**

Uvedený typ rodičů projevuje zájem především o výsledky a výkonnost dítěte. Handicap dítěte nemusí mít vliv na školní úspěšnost. Rodič integrovaného dítěte si obvykle uvědomuje, jaké omezení handicap dítěti přinese v budoucím životě, proto dbá, aby dítě mělo ve škole zvláště dobré výsledky, které by mu zajistily kvalitní profesní uplatnění. Vůči škole vystupuje vstřícně a bezproblémově. Dítě však může být zúzkostněné a stresované někdy nepřiměřenými nároky, které jsou kladeny na jeho osobu. Tito rodiče často chodí do školy a řeší problémy za své dítě, snaží se dokonce učitele ovlivňovat a orodovat za lepší hodnocení pro dítě. Pedagogy mohou vinit za případné nedostatky a nezdary dítěte s handicapem.

### **Rodiče selhávající v některých rodičovských funkcích**

Učiteli bývá popisována i skupina rodičů, kteří selhávají ve své rodičovské funkci. Jedná se o rodiče, kteří se chtě či nechtě nedbale starají o své dítě. Důvody nestarání se o dítě jsou rozličné, rodiče s psychickou poruchou, dlouhodobě nebo těžce nemocní, alkoholici, drogově závislí, asociální rodiče zanedbávající základní péči o dítě.

Péče o dítě s handicapem je pro rodiče jistě zatěžující situací, kterou mohou řešit obrannými mechanismy. Popření situace se může projevovat soustředěním pozornosti na jinou činnost, zvláště na práci, nadměrnou konzumaci alkoholu, útěky od rodičovských povinností.

Lze polemizovat i nad skutečností, že handicap sám o sobě je důsledek nepéče, nezájmu a nezdravého životního stylu matky v období gravidity. I pravděpodobnost dědičnosti psychické poruchy nebo asociálních projevů na dítě je nezanedbatelná. Posléze, v období dětství a dospívání, je minimální šance, že potomek bude podporován rodiči v činnostech ke škole se vztahujících. Rodiče nejvíce zájem o komunikaci se školou, nezajímají se o prostředí školy, kterou dítě navštěvuje, a o problémy dítěte, které jsou vedle jiných spíše etopedického rázu. Školu vnímají jako problematickou instituci, jež s nimi navazuje dialog pouze za účelem řešení nepříjemných situací, které se týkají prospěchových a výchovných potíží dítěte. Jedině škola je povinna jejich dítě adekvátně připravit do života.

Další typem rodičů řazených do této skupiny jsou rodiče, kteří psychicky a fyzicky zanedbávají, zneužívají, ba dokonce týrají vlastní dítě. Tato problematika je v odborné literatuře zahrnuta pod termín syndrom CAN. Žáci i studenti s handicapem jsou zvláště ohroženou skupinou patologického jevu CAN, protože bývají submisivnější a manipulativnější, často vzbuzují u rodičů vztek a nenávist v důsledku nenaplnění životních plánů.

### **„Nezřetelní“ rodiče – bez problémů, bez kontaktů**

Do poslední skupiny náležejí rodiče, kteří s dětmi ani s výchovou sice nemají vážné problémy, ale nejsou ani v kontaktu se školou. Příkladem jsou žáci z odlišného kulturního prostředí, jejichž rodiče nejsou ztotožnění s hodnotou školního vzdělávání. Žáci mohou mít lehké vzdělávací potíže (časté jsou dysporuchy), které zůstávají nerozpoznatelné, jelikož potíž není identifikována učitelem ani rodiči. Obvykle bývá vzdělávací potíž svalována na odlišné kulturní prostředí a nezájem rodiny o vzdělávání.

## **6.2 PODPORA UTVÁŘENÍ SPRÁVNĚ FUNGUJÍCÍ DYNAMIKY VZTAHŮ UVNITŘ TŘÍDY A ZÁKLADNÍ INTERVENCE**

V této podkapitole se budu zabývat především rolí samotného pedagoga při formování správně fungující dynamiky vztahů uvnitř třídního kolektivu a základní intervencí, která vede k eliminaci a zamezení patologických vztahů uvnitř třídy, jejichž projevem je právě šikana. Než se ale dostanu k samotnému jádru, ráda bych nabídla několik rad učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům, kteří by mohli riziko šikany uvnitř třídy radikálně omezit.

Pedagog, do jehož třídy má být integrován žák s handicapem, by měl předně připravit třídu na jeho příchod. Žáci si nejlépe zvykají na spolužáka s handicapem, na jeho odlišnost, v nejranějších stupních školní docházky. Je to období, kdy jeho jinakost příliš neřeší a velmi rychle si zvyknou na jeho přítomnost. Ne vždy je však možné integrovat žáka okamžitě od mateřské školy či první třídy, protože dítě s handicapem bývá často v nemocnicích, rehabilitačních a lázeňských zařízeních. U komplikovaných postižení je nutné, aby se dítě dobře naučilo zacházet s kompenzačními pomůckami, což lépe umožňuje speciální škola, tudíž, je-li to možné přechází do vzdělávacího systému běžné školy až ve vyšších ročnících.

Podotýkám, že i v nižších stupních (MŠ, první třída) by mělo existovat jisté seznámení spolužáků s podstatou spolužákových obtíží. Ovšem poučení musí být přiměřené jejich věku.

Je-li žák integrován do vyšších ročníků, spolužáci se mohou k jeho osobě chovat ambivalentně, nevědí, jak si s ním mají povídat, jak s ním zacházet, jejich uvažování je často ovlivněno předsudky a stereotypy rodičů, médií a vlastní neznalostí a bezradností.

Z tohoto důvodu by měl pedagog třídu na změnu připravit. Erudovaní pedagogové pro nastalou situaci volí metody, které spočívají v prožitkovém učení. Pokud má být do třídy integrován spolužák na vozíku, nechávají žáky vyzkoušet si obtížnost a bariérovost pohybování se prostřednictvím vozíku. Má-li se jejich spolužákem stát žák se zrakovým postižením, i zde lze žákům výbornou prožitkovou technikou umožnit získat pocity nevidomého spolužáka. Obtížnější je však, když žákům má pedagog objektivně interpretovat tak neuchopitelný a abstraktní handicap, kterým je porucha autistického spektra. V tomto případě je velmi vhodná pomoc a spolupráce s poradenským zařízením.

### **6.3 METODY A PRAVIDLA OVLIVŇOVÁNÍ POZITIVNÍHO KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY**

Helus (2007, s.255) zdůrazňuje, že jednou z mnoha důležitých kompetencí učitele je řídit dění v konkrétní školní třídě tak, aby se v této třídě rozvinulo pozitivní psychosociální klima.

Pedagog by měl umět citlivě pracovat se školním úspěchem a neúspěchem. Poukazovat na kvality žáků, které mohou být v různorodých sférách. Omezit vlastní střetávání se s představou ideálního žáka, ale přijímat žáky takové jaké jsou, nesoustřeďovat se na jejich chyby, ale vyzdvihovat jejich kvality. Při hodnocení nehodnotit osobnost, ale chování, projevoval dítěti důvěru, srovnávat výkon s předchozím výkonem a ne s výkonem spolužáků.

Pochvaly užívat přiměřeným způsobem, vždy by jej mělo doprovázet zdůvodnění, za co přesně je dítě chváleno.

Pokud to je možné, pedagog by měl v rámci vyučovací hodiny užívat metody, které podporují kooperaci a tím posilovat společný život třídy. Podporovat rozvoj sociálně osobnostních kompetencí.

#### **6.3.1 Supervize jako metoda k podporování úspěšné integrace**

Důležitou metodou, která by mohla významně napomoci všem zúčastněným stranám v procesu integrace (škola, rodina, žák) a k vedení tvůrčího rozhovoru orientovaného v duchu nejlepšího zájmu o žáka s handicapem, je supervize. Nejobecněji můžeme supervizi vymezit jako nadhled nad problémem. Odbornou definici nabízí Hawkins a Shohet (2004), *kterí supervizi vnímají jako čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se*

*jedna osoba – supervizor, setkávala s druhou osobou – supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost účinně pomáhat lidem.* Transformujeme-li onu zmíněnou definici na oblast vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v mainstreamingovém školství, můžeme supervizi interpretovat jako interakční metodu, jejímž cílem je, aby se dílčí strany integračního procesu vzájemně setkávaly, ve snaze zlepšovat a podporovat podmínky k integraci.

Metoda supervize je využívána zejména v sociální oblasti. Přestože se ve školské a vzdělávací oblasti supervizní metoda zatím příliš neužívá, je jistě progresivní metodou v budoucnosti integračních snah. Podstatu supervize vidím v méně pravidelném (dle potřeb) setkávání pedagogů, rodičů, popřípadě dalších odborníků, kteří mají důležitou roli v samotné realizaci integračního vzdělávání žáka či studenta s handicapem. Každá z popsaných osob vnímá žáka (studenta) se speciálními vzdělávacími potřebami z jiného úhlu pohledu, proto jejich vzájemné setkávání, konzultování problémů, střetávání názorů a sdílení si rad a postřehů, by mohlo výrazně zlepšit podmínky integračního vzdělávání u jedince s handicapem. Na základě postřehů rodičů žáka s handicapem si mohou pedagogové vytvářet nejen speciálněpedagogické pomůcky a metody pro efektivní edukaci žáka s handicapem, ale zejména si v kontextu pohledů a názorů rodičů mohou utvořit i podrobnější obraz třídy a třídního klimatu, popřípadě včas zamezit patologickým nešvarům.

### **III. PRAKTICKÁ ČÁST**

#### **1 CÍL VÝZKUMU A METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA**

Cílem tohoto výzkumu je snaha porozumět zkušenosti lidí s handicapem, kteří byli ve škole vzdělávání formou individuální integrace. Přes jejich subjektivní zkušenost můžeme poodhalit, jak velký význam má samotné klima školní třídy pro školní integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Cestou narativního přístupu se pokouším pochopit, do jaké míry handicap ovlivňoval specifika jejich vzdělávání, jaký byl přístup pedagogů k jejich handicapům, v čem jim byli nápomocni, jak se včlenili do kolektivu třídy. Zajímá mě i atmosféra v rámci třídy a celé školy.

Jak již bylo uvedeno, metodologickým východiskem výzkumu je narativní přístup. Pojem narativní pochází z anglického „narrate“ ve významu „říci či něco napsat“. Ve Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost (Akademie Praha, 2000) najdeme překlad slova narativní ve smyslu vyprávění, jako projevu podávajícího děj. Protože životy lidí se podobají příběhům a de facto se dějí prostřednictvím příběhů, stal se samotný příběh ústředním rámcem kvalitativního výzkumu v duchu narace.

Význam zkušenosti a života je strukturován narativně a je nám přístupný skrze autobiografické vyprávění získané v kontextu výzkumného rozhovoru. Vypravěč čili dotazovaný svůj život ztvárňuje a výzkumník jej interpretuje. Proto Chrz (2007) chápe narativní výzkum jako interpretaci interpretace, jako rekonstrukci konstrukce, či jako převyprávění vyprávění.

Hlavním rysem narativního přístupu je snaha zachytit vztah mezi životem a příběhem, který je o něm vyprávěn. Narativní vědění je organizováno prostřednictvím příběhů, které lidé vyprávějí o svém životě, o svých zkušenostech (Čermák, 1999). Narativní perspektiva se zaměřuje na prožívanou biografickou zkušenost a její význam (Chrz, 2007).

#### **2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU**

Zásadním výzkumným problémem je kvalitativní zmapování otázky vlivu klimatu školní třídy na úspěšnost integrace žáka s handicapem. Ačkoliv lze v současné době považovat integraci, a hojněji prosazovanou inkluzi za velmi aktuální a účinný pedagogický prostředek, jehož cílem je usilovat o všeobecné zrovnoprávnění přístupu znevýhodněných dětí ke vzdělávání a celkové superiorní uspokojování individuálních vzdělávacích potřeb každého žáka, obnáší položená vědecká otázka mnoho neprobádaných míst, která by si zasloužila podrobnější sledování a výzkum.

Jednomu z temných koutů, kterému není v kontextu integrace a její sociální podstaty věnována právě taková pozornost, jakou by si oprávněně zasloužil, jsou vztahy v rámci třídy a pozice integrovaného spolužáka, kterou ve třídě zaujímá. Obecně se ví, že třídní klima stojí v pozadí spokojenosti či nespokojenosti jedince ve školském zařízení. Je-li do třídy integrováno dítě se specifickými vzdělávacími potřebami, ve třídě je nastolena atypická situace, která se přirozeně dotkne sociálního rázu třídy. Nutností je tedy věnovat klimatu třídy a vztahům jakkoliv odlišných dětí větší pozornost, protože právě ony se mohou stát objektem nepochopení, posměchu a v nejhorším případě i šikany.

Zdůrazňme, že specifické klima školní třídy, jehož součástí je integrovaný žák, netvoří jen samotný kolektiv spolužáků, ale i pedagog a jeho postoj k onomu žákovi a v neposlední řadě i postoje okolí k integraci.

Z proměnných, které vstupují do vztahu úspěšné integrace a vlivu klimatu třídy, jehož součástí je integrovaný spolužák, jsem do mého výzkumu zahrnula následující: osobnost integrovaného žáka, osobnost a úloha pedagoga ve vztahu klimatu a atmosféry ve školní třídě a také skupinu spolužáků (vrstevníků). Další proměnné, které se v různé míře dotýkají vlivu klimatu školní třídy a úspěchu integrace, uvádím v analýze výzkumného pole (Příloha B.).

**Osobnost integrovaného žáka:** Osobností rozumíme charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které určují osobní styl jedince a ovlivňují jeho interakce s fyzikálním a sociálním prostředím.

Osobnost se vyvíjí na základě vrozených a získaných dispozic, spontánně a rovněž pod vlivem cíleného a záměrného působení z vnějšku (rodina, vrstevníci, škola, média). Zcela zásadní je poznámka, že osobnost integrovaného žáka je v menší či větší míře determinována i podstatou vlastního postižení. Na utváření osobnosti má značný vliv interakce jedince s jeho subjektivně pojatým životním prostředím. Postižení nebo řečeno citlivěji handicap ovlivňuje sociální kontext a interakci jedince s okolím a toto vzájemné působení má významný vliv na celistvou osobnost integrovaného žáka a jeho sebevědomí.

**Osobnost a úloha pedagoga:** Povolání učitele je velmi náročnou profesí, ačkoliv náročnost učitelské profese zdaleka nebyla společností dostatečně uznávána a oceněna. Pedagog je ve škole neustále vystaven učitelskému stresu. Není se čemu podívat, protože na pedagoga jsou kladeny stále větší požadavky. Stane-li se pedagog učitelem integrovaného

žáka, který potřebuje z jeho strany zvláštní přístup, přípravu a ohled, učitelský stres bude mít stoupající tendenci.

Úloha pedagoga není jen v předávání vědomostního a výchovného kurikula, ale pedagog se signifikantně podílí i na modelování klimatu školní třídy. Do klimatu a atmosféry školní třídy zasahuje svou osobností, erudovaností, svými postoji, názory, předsudky a chováním. Učitel významně ovlivňuje pozici integrovaného žáka ve třídě a má možnost korigovat jeho vztahy s ostatními dětmi. Na přístupu učitele tedy závisí celková atmosféra ve třídě a chování dětí k sobě navzájem. Neznalost podstaty handicapu integrovaného spolužáka vede k horšímu hodnocení vrstevníků, a zvyšuje tak riziko jejich odmítnutí. Evidentně záleží na tom, jak pedagog před svými žáky o integrovaném žákovi mluví, zda a jak ho kritizuje, nebo zda zdůrazňuje spíše potřebu ho podpořit a pomoci mu.

**Skupina spolužáků:** Role, které integrované dítě získá mezi vrstevníky, jsou pro něho významné, jelikož odrážejí jeho předpokládané osobnostní kvality. Uznání a zájem potvrzuje jedincům jejich hodnotu. (Sedláčková, 2009) Odmítání a podceňování spolužáka s handicapem může mít neblahý vliv na jeho sebevědomí, dokonce může vyvolávat pocity méněcennosti.

V závěru bych ráda upozornila, že mladší školáci mívají tendenci přejímat názory učitelů a chovat se k integrovanému žákovi podobně, jako se k němu chová učitel. Toto nám potvrzuje pravidlo vzájemné součinnosti jednotlivých proměnných, kdy jedna proměnná ovlivňuje druhou a naopak.

### 3 VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY

Na základě teoretického zpracování dané problematiky bylo cílem zjistit:

- jak velký vliv na úspěšnost školní integrace má pozitivní klima školní třídy
- zda je sociální pozice žáka se specifickými vzdělávacími potřebami či jiným znevýhodněním uvnitř školní třídy podmíněna druhem a stupněm handicapu
- do jaké míry mají pedagogové a vedení školy předsudečné mínění o žácích s handicapem a jaké mnohdy „extrémní“ postoje k žákům s postižením intuitivně zaujímají

Při stanovení cíle jsem se opírala především o základní tezi procesu socializace a maximálního zapojení člověka s handicapem do společnosti, což je klíčovým modelem

pro integraci v širším slova smyslu, východiskem výzkumu byla také psychologická charakteristika jedinců s různými druhy postižení a sociální význam jednotlivých handicapů.

VÝZKUMNÝ PŘEDPOKLAD 1. = Žák (student) se speciálními vzdělávacími potřebami je ohrožen větším rizikem eliminace ze sociální hierarchie své školní třídy (mohou se objevit jemné známky ostrakizování).

VÝZKUMNÝ PŘEDPOKLAD 2. = Klima školní třídy, do které byl integrován žák (student) se speciálními vzdělávacími potřebami se vyznačuje vzájemným respektem, spoluprací a smíseností kolektivu.

#### **4 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU**

- Lucie, 20 let, studentka, tělesné postižení (Dětská mozková obrna)
- Bára, 26 let, nezaměstnaná, tělesné postižení
- Eliška, 29 let, kurátorka, zrakové postižení
- Iva, 22 let, studentka, tělesné postižení (Dětská mozková obrna)
- Tomáš, 35 let, nezaměstnaný tělesné postižení (Dětská mozková obrna)

Poznámka: Jména byla z důvodů ochrany soukromých údajů pozměněna.

#### **5 METODA ZKOUMÁNÍ**

Stěžejní metodou narativního přístupu je narativní rozhovor, který vytváří prostor pro spontánní strukturaci respondentovy zkušenosti. Právě autobiografická zkušenost je určitou teorií vlastního já, která předpokládá, že existují subjektivní významové struktury o určitých událostech, které se vyjeví při volném vyprávění a naopak neprojeví při cíleném dotazování (Hendl, 2008).

Je třeba zdůraznit, že ačkoliv má respondent prostor pro spontánní vyprávění své životní zkušenosti, rozhovor je participační i dialogické povahy. Ta výzkumníkovi přiznává odpovědnost za spolukonstrukci a spoluinterpretaci získaného autobiografického materiálu. (Čermák, 2002)



### **Průběh narativního rozhovoru**

Narativní rozhovor má podobu volného vyprávění s jasným začátkem a koncem. Úkolem výzkumníka je stimulace respondenta k vyprávění o životní zkušenosti, jejíž téma je odvozeno od předmětu vyprávění uvedeného v úvodu rozhovoru.

Hendl (2008) rozlišuje 4 fáze narativního rozhovoru: stimulace, vyprávění, kladení otázek pro vyjasnění nejasností.

V první fázi narativního rozhovoru si klademe za cíl získat důvěru dotazovaného. Dále dotazovanému prezentujeme téma, jeho význam a smysl jeho vyprávění. Otázka by měla být široká a přitom specifická, aby dotazovaný dostal možnost tematizovat téma jako úsek svého života. Otázka by měla být položena jako výzva k vyprávění.

Aktérství v druhé fázi narativního rozhovoru přebírá dotazovaný, který vypravuje svůj příběh. Dotazovaného necháváme hovořit. Hlavní váha je položena na vyprávění vlastního příběhu (od začátku až do konce) nebo líčení vývojových procesů.

V třetí fázi rozhovoru po ukončení vyprávění se tazatel snaží ozřejmit dosud nejasné otázky a vyjasnit rozpory. I v této fázi se využívá schopnosti dotazovaného vyprávět. Při každém upřesňujícím dotazu se rekonstruuje okamžik, kdy se nejasnost objevila a to tak, že se citují příslušné úseky vyprávění. Narativní dotaz je způsob, jak lépe rozumět zkušenosti.

V poslední, čtvrté fázi rozhovoru, se výzkumník snaží využít vypravěčovy schopnosti vysvětlování a abstrakce jako experta pro jeho osobní zkušenosti. Vyprávěči je povoleno odpovídat na otázky typu proč, aby se dospělo k vyjasnění významových struktur, které vypravěč neodhalil. Přitom se mnohdy vyjasňují kritické body biografických zkušeností. (Hendl, 2008)

## **6 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRO ZPRACOVÁNÍ VÝSTUPŮ VÝZKUMU**

Zpracování výstupů výzkumu se děje podle pravidel narativní rekonstrukce. Jádrem rekonstrukce je převyprávění životního příběhu, který byl sdělen dotazovaným výzkumníkovi. Výzkumník rozhovor zaznamená, přepíše, do textu vloží vybrané pasáže z dialogického rozhovoru. Na výzkumný materiál je nahlíženo z perspektivy narativní metafor, která umožňuje vidět různost lidských přání, dotazovaní jsou vidět jako postavy pohybující se v prostoru a čase, jako aktéři a příjemci akcí druhých. Metafora narativity umožňuje vidět lidská přání a záměry v podobě dějových souvislostí, zápletek a figur, od nichž život odvozuje svoji kontinuitu, směřování a smysluplnost.

## 6.1 JEDNOTLIVÉ KATEGORIE NARATIVNÍ REKONSTRUKCE

### **Životní téma**

Takzvané životní téma či motiv je látkou naší zkušenosti, jež je v autobiografickém vyprávění ztvárněna z našich tužeb, přání a záměrů. Ve své životní zkušenosti obvykle něco chceme či k něčemu směřujeme.

### **Ztvárnění jednání**

Člověk se ve své skutečnosti rozvrhuje jako jednající bytost. Ztvárnění života souvisí s lidským jednáním, protože zkušenost je pojímána jako narativní konstrukce, řečeno specificky jako ztvárněné jednání. V žitém vyprávění se člověk situuje do určitých pozic, jimiž přijímá jistou míru odpovědnosti za to, co dělá a v kontextu toho, co se děje.

Podstatným rysem narativní konstrukce je skutečnost, že každé jednání má důvody. Důvod představuje určitý záměr či cíl. Podstatnou funkcí narativní rekonstrukce je, že zdůvodňuje a ospravedlňuje jednání a v neposlední řadě zhodnocuje cíle, k nimž toto jednání vede. (Bruner, 1996 in Chrz, 2007)

### **Zápletky a figury**

Oblast narativní rekonstrukce označena jako kategorie zápletek a figur je odpovědí na otázku, jakým způsobem dochází ke ztvárnění jednání. Lidská zkušenost má povahu zápletky, tehdy, kdy události vyplývají jedna z druhé. V podstatě je řád autobiografického vyprávění řádem důvodů a záměrů. Zápletky dávají naší zkušenosti souvislost a směřování, dávají příběhu smysl a je jednotícím celkem, který kotví počátek a konec našeho příběhu.

Chrz (2007) při narativní rekonstrukci přebírá literární teorii (zformulovanou Freyem, později Murrayem), čímž ztvárnění života vsazuje do kontextu klasických literárních žánrů (komedie, romance, tragédie, ironie).

Komedie je nesena důvěrou ve šťastný osud, principem je smíření, všechno se nějak vyřeší a dobře dopadne. V logice romance je život překonáváním omezeného a následováním vize či ideálů. V tragédii je život katastrofa a pád, život je ztvárněn jako narážení na hranice osudu, hranice nepřekonatelného. Životní ironie je ztvárněna jako deziluze, skepse a rezignace. Ironie je důslednou obranou před zklamáním a krutostí života. Představuje jakýsi smysl pro absurditu, rozporuplnost a nepochopitelnost světa. (Chrz, 2007)

### **Hodnoty a přesvědčení**

Autobiografická vyprávění v sobě obsahují hodnotový a normativní aspekt i náhled na svět neboli životní filosofii. (Chrz, 2007)

### **Obrazy sebe a druhých**

Narativní rozhovor otevírá náhled na postavení vyprávěcího ve vztahu k druhým lidem, tím umožňuje chápat kategorii sebeobrazu (a obrazu druhých) jako konstrukci pozic či postav v prostoru a čase. (Chrz, 2007)

### **Reflexe a hledisko**

Naše zkušenosti se vyznačují různou mírou reflexe. Zkušenost sama o sobě by nemohla dávat smysl, kdyby si osoby, které ji prožívají, něco nemyslely, něco nepřály, či neměly v úmyslu. Respondenti v autobiografickém rozhovoru vyjadřují smysl a důvody svého jednání. Jsou pojímáni jako bytosti jednající na základě určitých důvodů, přání, záměrů a přesvědčení.

Podle Brunera (in Chrz, 2007) se samotné vyprávění odehrává ve dvou rovinách, v rovině jednání a v rovině vědomí. Rovina jednání je sekvence událostí zachycených z vnějšku z hlediska pozorovatele. Jde pouze o dění a ne, jak se komu dění jeví. Naopak v rovině vědomí, jde o to, jak a s kým je skutečnost prožívána. Patří sem vše, co jednající postavy vědí, co si přejí, co cítí, co zamýšlejí, oč usilují, ale také to, co nevědí, nemyslí si či necítí.  
(Chrz, 2007)

### **Diskursivní kontext**

Narativní perspektiva bere na vědomí, že vyprávění není jenom o něčem, ale zpravidla bývá určené pro někoho. Narativní strukturovaná zkušenost je součástí vzájemné komunikační interakce.

Narativní přístup v diskursivním kontextu obsahuje dynamiku společnosti, kultury i historické epochy. Podobně jako na úrovni interpersonální interakce jsme i na této rovině vrženi do vyprávění určité společnosti, kultury či epochy (těch druhých). (Chrz, 2007)

## Shrnutí

Životní příběhy reprezentují oblast zkušenosti, poskytují výzkumníkovi klíč k odhalení lidské identity a lidského emočního prožívání. Přináší informace o respondentově porozumění sociálnímu světu.

Lidé v životních příbězích sestavují různé části svého já do smysluplného a přesvědčivého rámce. Životní příběhy jsou subjektivní, stejně jako lidské já nebo identita.

Příběhy obsahují takzvanou „**narrativní pravdu**“, která může být pevněji spojena, volněji podobná nebo docela vzdálená od historické pravdy (Spencer, 1982 in Čermák, 2002).

## 7 ANALÝZA AUTOBIOGRAFICKÝCH VYPRÁVĚNÍ

### 7.1 NARATIVNÍ ROZHOVOR ČÍSLO 1.

MOTTO „PAN ŘEDITEL PROHLÁSIL, ŽE LIDÉ JAKO JÁ PATŘÍ DO ZVLÁŠTNÍ ŠKOLY A AŽ SI PODÁM PŘIHLÁŠKU TAM.“

Lucie je studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde studuje obor sociální pedagogika. Je velmi činnorodá a aktivní. Vede regionální časopis, má velmi blízký vztah k tvůrčí činnosti, a proto i svoje vyprávění začala velmi poeticky. *„Zřejmě každý z nás má nějakou tu pěknou vzpomínku na dobu, kdy chodil na základní a střední školu. Mě nevyjímaje, a to i přesto, že jsem to měla trošku složitější. Proč?“* Lucie je od narození tělesně handicapovaná v důsledku prodělaného onemocnění - dětská mozková obrna, sama je schopná chodit jen s oporou, většinou k pohybu užívá vozík. *„V době, kdy započala má povinná školní docházka, nebyla integrace tolik frekventovaná, jako je tomu dnes. Ale i tak se mi podařilo proplout základní i střední školou bez větších obtíží. Tedy, nepočítám-li menší potíže související s tím, že si někteří mí spolužáci nemohli zvyknout na to, že mají mezi sebou „postiženého“. Ale začnu raději od začátku...“*

Na první stupeň ZŠ Lucie chodila do školy, která byla přímo ve vesnici, kde bydlela. To považuje za obrovskou výhodu. Ve třídě bylo pouze jedenáct žáků, a tak byli spojeni s další třídou, do které chodil i Lucčin bratr. *„To pro mě bylo hodně důležité. Měla jsem v něm oporu a kdykoliv jsem něco potřebovala, věděla jsem, že je blízko. Ale je pravda, že postupně jsem se naučila fungovat jako „samostatná jednotka“.“* Vzhledem k tomu, že šlo o vesnickou

školu, všechny své spolužáky Lucie dobře znala už ze školky. Proto pro nikoho nebylo překvapením, když pak spolu všichni dalších 5 let chodili také do školy. *„Měli jsme mezi sebou takřka rodinné vztahy, nikdo se nad mým handicapem nepodíval, všichni tak nějak věděli, že mám „nemocné nohy“ a když bylo třeba, pomáhali mi.“* Ve třídě po celou dobu panovala pohodová atmosféra, spolužáci si s Lucií o přestávkách hráli. Lucie dodává: *„Nejčastěji jsme předváděli scénky z oblíbených seriálů a povídali si se mnou.“* Samozřejmě se sem tam vyskytla nějaká ta výměna názorů, ale to je, myslí si Lucie, naprosto běžné. Co se týče učitelského sboru, neměla Lucie s vyučujícími vůbec žádný problém. *„Měla jsem strašně hodnou a ochotnou třídní učitelku, která mi zároveň dělala asistentku. Kdykoliv jsem potřebovala, byla mi k dispozici. Totéž ale mohu říct i o dalších paní učitelkách, které také byly moc milé a ochotné.“* Zkrátka, celý učitelský sbor Lucii skvěle přijal mezi sebe a pomáhal jí s přesuny i s dalšími nezbytnými věcmi. Také Lucii brali s sebou na výlet, spolu s Lucčinou maminkou. *„Ale tu všichni mí spolužáci i vyučující dobře znali, takže to byla jakási nepsaná samozřejmost.“*

Pět pohodových let uplynulo jako voda a Lucii čekal přestup na druhý stupeň základní školy. Lucie spadala pod jednu nejmenovanou základní školu nedaleko vesnice, kde bydlela. Oba Lucčiny i sourozenci na tuto školu už chodili, což byla opět velká výhoda. *„Není nad to mít o dva a čtyři roky starší sourozence!“* Od pololetí tedy Lucčina maminka začala zařizovat přestup na 2.stupeň ZŠ. *„A tehdy poprvé jsem pocítila, jaké to je, když má někdo předsudky. Pan ředitel, u kterého byla maminka vyjednávat, totiž prohlásil, že lidé jako já patří do zvláštní školy a ať si podám přihlášku tam. Samozřejmě, že moje maminka zůstala jako opatřená.“* Lucie se učila totiž výborně a měla samé jedničky. *„Nikdo z nás tedy dodnes nechápe, co tohoto pána vedlo k podobně nesmyslnému výroku. Nicméně moje bojovná mamka se nenechala zastrašit.“* Lucčina maminka tak dlouho za panem ředitelem chodila, až nakonec souhlasil s tím, že ji přijme. Ovšem s jednou podmínkou: v případě, že by Lucie neprospívala, dobrovolně by přešla na školu v nedalekém městě, která je celá bezbariérová a rovněž poskytuje základní vzdělání.

Ještě na konci školního roku se pan ředitel Lucčiny budoucí školy zastavil v její vesnické škole, aby se na ni „podíval“. Položil ji pár otázek, zřejmě aby si udělal představu o tom, kdo nastoupí do šesté třídy na jeho školu. *„Už od začátku jsem tohoto pána neměla v oblibě. Zřejmě nemusím příliš složitě vysvětlovat proč. Nicméně musím říct, že právě*

*jeho nedůvěra v mou osobu mě doslova nakopla k tomu, abych na druhém stupni podávala co nejlepší výkony a dokázala mu tím, že se dost mýlil!“*

Zhruba měsíc předtím, než začal školní rok, se Lucie poprvé setkala se svou třídní učitelkou, která zároveň plnila funkci její asistentky. *„Byla to moc sympatická paní, se kterou jsme si ihned padly do oka. Již při prvním setkání se mezi námi vytvořil hodně pozitivní vztah, který trval i poté, co jsem studovala na střední a vysoké škole. Zkrátka, zůstaly jsme si blízké až do jejich posledních dnů. Ale abych se vrátila k tématu: od prvního okamžiku si získala mou důvěru a věděla jsem, že když budu něco potřebovat, pomůže mi. Myslím, že i její vstřícný postoj dost napomohl mé vcelku bezproblémové integraci do nové školy a třídy.“* Do třídy s Lucií chodilo i pár spolužáků z prvního stupně, což vnímala jako pozitivum. Šestou třídu zvládla poměrně v pohodě. Spolužáci Lucii postupně vzali mezi sebe, učivo zvládala, a tak podotýká, že byla spokojená. V šesté třídě si navíc našla dobrou kamarádku-spolužačku Pavlínu, která s ní seděla v lavici, pomáhala jí balit věci a tak podobně. Jenže v sedmé třídě se ona pohoda začala kazit. *„Spolužáci totiž vypožorovali, že se přílišně lekám. Není to tím, že bych měla černé svědomí, jak se někteří mylně domnívají, ale je to následek mé diagnózy.“* Zvlášť jednoho Lucčina spolužáka lekání fascinovalo natolik, že si o přestávce bral pravítko na tabuli a bouchal jím o její lavici. *„Díval se na mě, jak poskakuju div ne až ke stropu a notoval si „já na to mám, já si poskočím, já si vyskočím“.“*

*„Také některé mé kamarádky si ze mě začaly dělat legraci a tu a tam mě dost ztrapňovaly. Dost mě to mrzelo, ale když zvítězí puberta nad racionalitou, jen těžko s tím něco naděláte. Abych to shrnula: dokázala jsem se bavit se všemi, ale nemohu říct, že bych měla ve třídě nějakého opravdového kamaráda. Dost spolužáků totiž s nelibostí neslo mé dobré známky, domnívali se, že je to tím, že mám lepší vztahy s třídní, než měli oni. Nikdo si ale neuvědomoval, že za tím stálo jediné – dřina, píle a moje snaha být nejlepší.“* V sedmé třídě se ale projevil také potíže s některými vyučujícími, kteří z nějakého důvodu nebyli ochotni respektovat Lucčiny specifické potřeby. Tak například pan učitel zeměpisu nebyl schopen pochopit, že Lucie v důsledku snížené prostorové orientace zkrátka nemůže klasifikovat za slepé mapy. Měla to dokonce podloženo od psychologa. Ale nestačilo to: neustále jí tyto mapy předkládal a ona z nich dostávala dost špatné známky. *„Sice jsem se pokoušela na ně učit, jak jen to šlo, ale bylo to nad mé síly. Nešlo to.“* Podobnou situaci zažívala i s paní učitelkou matematiky. Tehdy Lucce nešly výpočty procent. *„Nevím, čím to je, ale dnes s nimi“*

*nemám problém. Ona jakoby vycítila mou slabost, neustále nám dávala písemky právě na toto učivo.*“ Nakonec Lucie nabyla dojmu, že to snad dělá schválně, protože na jiné učivo nám tolik opakovacích testů nedávala. Vrcholem všeho bylo, když se nějaká písemka měla psát v době Lucčiny nepřítomnosti ve škole a její spolužáci vyrukovali s tím, že „musí počkat na Lucii“ a ona jim vyhověla. Totéž platilo, když se probíralo rýsování. V posudcích měla jasně psáno, že by rýsovat vůbec neměla, Lucie byla ale snaživá, takže dělala, co mohla, aby něco narýsovala. *„Docela se mi to dařilo, ale nebyla jsem bohužel zcela přesná na milimetry. Jemná motorika mi to nedovoluje. Ale paní učitelka neocenila ani mou snahu a s ledovým klidem mi za nedodržené dva milimetry strhávala body!“* Matiku tehdy nenáviděla. Bylo jí nevolno před každým testem a dokonce jí hrozila trojka na vysvědčení. Nakonec ale vše dobře dopadlo a vybojovala si dvojku jak v zeměpisu, tak v matematice. Po zbytek studia naštěstí s podobnými problémy bojovat nemusela. *„Měla jsem výborné vyučující, kteří respektovali mé specifické potřeby, zejména šlo o zeměpis a rýsování v matematice.“* V té době také chodila na olympiády z českého jazyky a angličtiny a jednou se umístila na druhém místě. Kromě toho byla třikrát vyhlášena za nejlepší studentku naší třídy. *„Nesmírně mě to těšilo – hlavně kvůli panu ředitelovi.“*

V deváté třídě Lucčina dosavadní třídní učitelka ukončila post třídní a místo ní nastoupila coby její třídní nová matikářka. I přes tuto změnu se o Lucii jejich původní třídní stále starala a pomáhala jí s přesuny. *„Musím ale říct, že se o péči aktivně starala i má nová třídní, která byla rovněž moc fajn. Na třídní učitelky jsem tedy měla štěstí. Totéž platí i o většině vyučujících.“* Co se spolužáků týče, měli spíše neutrální vztahy. Oni Lucce přestali dělat naschvály a chovali se k ní s úctou. Taktéž se chovala ona k nim. *„Můžu říct, že poslední dva roky studia na základní škole proběhly docela v klidu a bez větších problémů. I když je fakt, že nějak vřelé vztahy jsem neměla k nikomu z nich. Ale dokázali jsme se vzájemně respektovat, což je důležité.“*

Po skončení základní školy Lucie začala chodit na osmileté gymnázium. *„Ano, asi se podivujete, jak to, že na osmileté a nikoliv čtyřleté gymnázium. Původně jsem se hlásila na čtyřletý obor, ale z kapacitních důvodů jsem se na čtyřletý obor nedostala.“* Proto pan ředitel, který se k Lucčině integraci stavěl velice kladně a otevřeně, přišel s nápadem, že by ji přijal na osmiletý obor, když vlastně podmínky přijetí splnila. Souhlasila s tím. Na gymnázium moc chtěla a přijala i riziko, že bude muset hodně studovat, aby dohnala mezery v učivu. Příjemným zjištěním byl pro Lucii i fakt, že vedení školy její mamince

nabídlo částečný úvazek na gymnáziu s tím, že hlavní náplní její práce by bylo starat se o přesuny a obecně o vše, co bude Lucie potřebovat. „*Myslím, že obě jsme tuto nabídku kvitovaly s nadšením.*“

První rok na gymnáziu byl pro Lucii hodně náročný. Jak sama podotýká, přišla totiž do třídy, jejíž kolektiv byl zcela stmelený. „*Aby ne, vždyť spolu už čtyři roky chodili do třídy. Bylo tedy dost těžké mezi ně zapadnout. Zpočátku jsem se tam cítila tak trochu jako vetřelec. Ale je to vcelku pochopitelné. Nejen, že jsem byla nová, ale také jsem trpěla handicapem, což osobně neznali.*“ Kamarády ve třídě si Lucie hledala postupně, bylo jasné, že to chce čas. Veškerý volný čas musela věnovat studiu, protože její spolužáci byli v mnoha předmětech napřed. „*Rozdíl mezi základní školou a gymnáziem je zkrátka hodně znát.*“ Jak čas plynul, postupně se s některými spolužáky spřátelila. S jinými ale zase ne. Konkrétně měla averzi vůči děvčatům, která seděla za ní. Všimly si totiž Lucčina lekání a soustavně dělaly vše pro to, aby si její lekání užily. Jednou bouchaly atlasy o lavici, jindy praskaly sáčky atd. „*Nechtěla jsem být úzkostlivá, a tak jsem to snášela.*“ Doufala, že je to časem přejde. Puberta je puberta, omlouvala je neustále. Ale když podobné naschvály trvaly několik měsíců, včetně spekulací, že jí učitelé nadržují, protože nemusí vyplňovat slepé mapy, rozhodla se situaci řešit. Šla za svou třídní a vše jí pověděla. „*Nejdřív jsem si připadala jako bonzák, ale dnes nelituju.*“ Třídní totiž okamžitě zakročila. Samozřejmě neprozradila, že s ní Lucie hovořila, ale uměla sjednat pořádek a pohrozit těm, kteří si na Lucce opakovaně něco kompenzovali, a to i přesto, že jim několikrát řekla, že jí to vadí.

Od té doby se situace začala pozvolna měnit. Spolužačky se uklidnily a ve škole byla uvolněnější atmosféra. S profesory Lucie vycházela od začátku, v tom potíž nebyla. Spíš byla problematická integrace do kolektivu. Ke konci prvního ročníku se však vztahy začaly kompletně měnit. Spolužačky pochopily, že nemají důvod Lucce dělat naschvály a že od nich bylo hloupé, co prováděly. „*Naopak se mi zdálo, že se snažily ke mně najít cestu. Na stužkovacím večírku se mi dokonce za vše omluvily, což jsem naprosto nečekala. Ale potěšilo mě to. Byť nevím, nakolik k omluvě přispěl alkohol a nakolik upřímnost.*“ Od druhého ročníku Lucie byla zcela integrovaná ve škole i ve třídě. Spolužáci ji respektovali, byli přátelští a odpustili si i hloupé poznámky na její adresu. „*Asi si zkrátka uvědomili, že jsem normální člověk, který je sice imobilní, ale inteligentní. Uvědomili si, že to, že se se mnou budou normálně bavit, jim může přinést benefity. Když přišli a požádali mě o pomoc nebo o úkol, který zapomněli napsat, nikdy jsem neodmítla.*“ A takto pohodové



pro Lucii byly i další dva roky. „Než jsme se nadáli, byla tady maturita a naše cesty se rozešly. Na vyučující ráda vzpomínám. Byli velmi přátelští a mnohé mě naučili. Paní češtinářka mi navíc fandila v psaní. Pravidelně posílala mé slohové práce do nejruznějších soutěží a také mě pověřila vedením studentských novin.“

„I když začátky nebyly snadné, na středoškolská léta vzpomínám ráda. Pravidelně pořádáme srazy a s některými spolužáky se vídám i mimo ně. Zkrátka a dobře, na první dojem se nikdy nemá dát. A mí spolužáci o tom něco málo ví...“

### **Identifikace jádrového vyprávění:**

**„Pan ředitel prohlásil, že lidé jako já patří do zvláštní školy a ať si podám přihlášku tam.“** A tehdy poprvé pocítila, jaké to je, když má někdo předsudky.

Životní témata (přání a záměry): Dominantním tématem tohoto příběhu je velká touha být nejlepší a tím dokázat okolí, pedagogům i spolužákům, že nejen sama respondentka Lucie, ale obecně lidé s postižením rozhodně nepatří do zvláštních škol a navzdory svému handicapu mají schopnosti stát se výbornými studenty. Celý příběh protíná vyhlášení boje - předsudky versus rovnoprávný život člověka s handicapem. *Nicméně musím říct, že právě ředitelova nedůvěra v mou osobu mě doslova nakopla k tomu, abych na druhém stupni podávala co nejlepší výkony a dokázala mu tím, že se dost mýlil!*“

Stejně téma „být výbornou studentkou“ se opakuje v celém příběhu, což dokládá i další Lucčina slova. „V té době jsem také chodila na olympiády z českého jazyky a angličtiny a jednou se umístila na druhém místě. Kromě toho jsem byla třikrát vyhlášena za nejlepší studentku naší třídy. Nesmírně mě to těšilo – hlavně kvůli panu ředitelovi.“

Ztvárnění jednání (aktérství): Lucie je aktivně jednající osobou svého příběhu. Postavou, která překonává svůj handicap, zvládá to, co jiní její zdraví vrstevníci ne, roste ve znalostech, zkušenostech, vytváří si svoji osobní životní filosofii. Usiluje o získání si úcty v okruhu svých spolužáků i na straně pedagogů. Lucie se ve své zkušenosti rozvrhuje jako jednající bytost, která se iniciativně a průbojně obrací k životu, říká vehementní rázné ano. Nenechá se vystrašit jednáním druhých lidských bytostí a jde za tím, čeho si cení nejvíce. „Dost spolužáků totiž s nelibostí neslo mé dobré známky, domnívali se, že je to tím, že mám lepší vztahy s třídní, než měli oni. Nikdo si ale neuvědomoval, že za tím stálo jediné – dřina, píle a moje snaha být nejlepší.“

Zápletky a figury (narativní struktury): Předivo Lucčina vyprávění je tvořeno určitým směřováním k „získání úcty, respektu a tolerance, uznání“. To znamená, že takovéto předivo

dává Lucky životu význam, který je dále rozvíjen a projevuje se určitými navyklými vzorci jednání. Lucie se snaží o získání úcty a respektu nejen mezi svými spolužáky, ale i mezi pedagogy. Lucčin příběh probíhá v logice romance. Lucie rázně dává najevo, oč v životě běží a co je nezbytné si vybojovat. Archetypem příběhu je boj hrdinky Lucie se zlým drakem plným předsudků, kterého symbolizuje ředitel 2. stupně základní školy.

Hodnoty a přesvědčení: Lucčin životní světonázor zní, když zrovna na Vás padne úděl býti handicapovaným, je třeba se otřepat, vzpřímit páteř a hlavu a žít dál. Lucie žije s krédem, že její handicap pro ni není žádnou nepřekonatelnou překážkou. Vlastnímu krédu plně věří, tím věří i sama v sebe, ve svoje schopnosti a ve svůj život.

Obrazy sebe a druhých (rozvržení pozic): Pro Lucčinu pozice je charakteristická bojovná náura: „*je potřeba mít ostré lokty a rozhodně se nenechat semlít negativními vlivy, které na nás tu a tam padnou*“. Její sebeobraz je ztvárněn jako pozice směřování k respektu, úctě a samostatnosti v rámci svých možností. „*Musím se umět ozvat a prosadit, protože jinak mne dav ušlape a nezbude mi nic jiného než oči pro pláč*.“ Lucie v příběhu vystupuje jako ctižádostivá slečna, který ví, co od života chce. Jejím směřováním je dosáhnout sebeobrazu obyčejného člověka, i když sama jistě tuší, že už nyní je velmi neobyčejnou slečnou, která si během školních let leccos prožila a tím se její životní pozice stala sama o sobě specifickou a neobyčejnou.

Ztvárnit se jako postava mající jistou pozici znamená vymezit se ve vztahu i k druhým lidem. Lucie ve svém příběhu vypráví o lidech, kteří respektují její potřeby, věří v její schopnosti a fandí jí. Na druhé straně vnímá i ty, kteří jí nenápadně hází klacky pod nohy, ubližují jí a snižují její sebeúctu. Zde je ztvárněn život v dramatickém rozměru. Vyličená dynamika pozic obrazu sebe a druhých opět Lucii vkládá do duše bojovnost, životní náboj a směřování k určitému cíli.

Reflexe a hledisko: Lucie během vypravování užívala vlastní subjektivní perspektivy. Občas ztvárňuje zkušenost v dialogu či v konfrontaci hledisek.

Diskurzivní kontext (komunikační interakce): Výsledný příběh do určité míry ovlivnila i skutečnost, že já sama mám zdravotní postižení, a tak pro Lucii bylo snazší sdělovat mi svoje zkušenosti, protože obě dvě máme zkušenosti s integrací velmi podobné.

## 7.2 NARATIVNÍ ROZHOVOR ČÍSLO 2.

MOTTO „ČLOVĚK BY MĚL VE SVÉM ŽIVOTĚ ZKUSIT VŠECHNO, I TO ŠPATNÉ, ABY PAK VĚDĚL JAK TO MÁ BÝT SPRÁVNĚ.“

Mladé paní Barboře je 26 let, vystudovala sociální pedagogiku na vyšší odborné škole, navzdory svému tělesnému handicapu je plně integrovaná do běžného života, šťastně vdaná a plná životního optimismu. Ačkoliv její zkušenosti s integrací nebyly vždycky radostné a pozitivní, vnímá život s nadhledem a posilující silou. Zaposlouchejme se nyní do jejího příběhu.

Paní Bára svůj příběh začíná vzpomínkou na pedagogicko-psychologickou poradnu, kterou musela navštívit před vstupem do první třídy. Říká, že tehdy byl trochu problém ze strany ředitelky mateřské školky, do které chodila. Mamince paní ředitelka tvrdila, že je neskutečně nezodpovědná, když chce dát Báru do normální školy mezi normální děti. *„Paní ředitelka říkala, že na to nemám a v první třídě už propadnu. Ano, to jsou opravdu slova paní ředitelky mateřské školy.“*

K nelibosti paní ředitelky Bára prošla pedagogicko-psychologickou poradnou s velmi dobrými výsledky a mohla nastoupit do běžné základní školy. Na tuhle školu má jen samé dobré vzpomínky. Jednalo se o základní školu s velmi osvědčenou paní ředitelkou, která zaváděla formu integrovaného vzdělávání na své škole. V té době se sešlo hned několik dětí s postižením či drobným znevýhodněním, které ovšem nebylo tak znatelné. Proto pro tyto žáčky byla zřízena takzvaná vyrovnávací třída. *„Byli jsme malinká třída, tedy jen v první třídě. Jestli si to myslím správně, tak tahle třída byla otevřena schválně navíc. Jinak bychom byli rozptýleni do prvních dvou tříd, tedy 1.A, 1.B. Takže ze strany vedení školy nebyl naprosto žádný problém. Vzpomínám si na paní učitelku K., která byla perfektní. Kolektiv ve třídě byl výjimečně dobrý, nevzpomínám si na žádný okamžik, kdy by se mi někdo posmíval nebo se mě dokonce snažil někdo šikanovat. Naopak, já jsem seděla vedle spolužáka, už si nepamatuju jméno, a když mě naštvál, mlátila jsem ho slabikářem do hlavy. Potom, to už omylem jsem mu rozsedla brýle. Už tehdy bylo jasné, že já se teda nedám.“*

S Barčou bylo zacházeno jako s normálním dítětem, pouze byl brán ohled na to, že nemůže tak rychle psát. Dále byla osvobozena od tělesné výchovy. *„Pamatuju si, že jsme v té první třídě museli chodit na ty hodiny s nimi do tělocvičny a koukat se na ně. Ve druhé třídě už nás toho naštěstí ušetřili a mohli jsme být během hodin tělesné výchovy ve třídě.“*

Vzhledem k tomu, že se tato „zkušební“ třída osvědčila, žádný problém nebyl, tak žáky ze zkušební (vyrovnávací) třídy na začátku druhé třídy rozdělili do tříd A a B. „Učila nás paní učitelka, na kterou mám taky jen ty nejlepší vzpomínky.“ Už od 1. třídy u Báry bylo zřejmé, že je slabší v matematice a co se nedá naučit nazpaměť jako třeba násobilka, v tom bude mít obtíže. Strašákem se pro ni staly matematicko logické úlohy. Pamatuje si, že měla ve druhé třídě na konci roku dostat z matematiky 2 a byla z toho nešťastná. Dodává: „Paní učitelka mi ji nedala a udělala to nejlepší, co mohla, protože mi nesrazila sebevědomí. Bývala bych směle pokračovala dál, nebýt 3. třídy. Ta byla pro mě zlomová.“ Bára musela jít na operaci, tudíž spoustu vyučovacích hodin ve škole zameškala. Ve 3. třídě žáci dostali mladou učitelku. Na tu ovšem Bára nemá úplně nejlepší vzpomínky, i když si uvědomuje, že to všechno nebyla jen její chyba. „Z mého pohledu dnes, mám ten názor, že paní učitelka Bártová byla především ještě tzv. neprofesionální, neměla ještě tolik zkušeností a měla toho prostě moc. Měla malé dítě, které často marodilo, tudíž jsme všichni celkově zameškali. Pak bylo potřeba látku dohnat a my jsme byli tzv. „tabula rasa“. Nezapomenu na situaci, kdy nám něco vysvětlovala, nikdo nic nechápal a paní učitelka se rozbrečela a utekla ze třídy. Prostě toho bylo na ní moc. Všichni jsme jenom lidi, dnes už to chápu. Ovšem tehdy mi to srazilo sebevědomí, protože jsem tu situaci nechápala a nezvládala. Absence paní učitelky a následné „honem dohánění“, moje totální neschopnost naučit se matematiku, operace, rekonvalescence a rodinné problémy, to všechno zamícháno v koktejl hořkosti. Po vypití následovalo nízké sebevědomí, strach ze školy, stres, chronické bolesti břicha. Musela jsem do nemocnice, kde mě vyšetřili od hlavy až k patě a zjistili, že jsou to bolesti psychického původu. Prostě psychosomatika zapůsobila“ Tyhle události se protáhli až do půlky 4. třídy a vše vyvrcholilo Bářiným přestupem na jinou školu. Důvodem přestupu na jinou ZŠ bylo hlavně stěhování. Bára se strašně nerada rozloučila s kolektivem spolužáků, které jak říká měla upřímně moc ráda a dodnes na ně vzpomíná. „Byli všichni moc fajn. Dokonce jsem tam měla i první platonickou lásku. Nicméně jsem se musela se všema rozloučit a odjížděla jsem s brekem a v ruce vysvědčení a v něm dvě 3. Největší zklamání a smutek... jinak to popsat nedokážu.“

Bára nastoupila na 13. ZŠ. „Tehdejší ředitel byl sice moc fajn člověk, ale jeho škola byla jím řízena úplně na.....ehm tedy špatně. Je to prostě můj názor.“ Bára říká, že na škole bylo asi milion nedostatků a nikdo je nikdy nevyřešil. Po poradě s panem ředitelem byla Bára zařazena do 4.B k paní učitelce D. Nejlepší učitelka, co do kvality a profesionality. Senzační přístup k učení dětí, uměla vysvětlovat, byla lidská a dokázala realizovat Komenského

„schola ludus“. „Ale i ona měla „mouchy“.“ Svou třídu měla moc ráda, což bylo v pořádku, ale nesměla by jí až tolik důvěřovat. „Prostě integraci mé osoby do kolektivu třídy provedla tím způsobem, že mě představila a řekla dětem, že jsem postižená a potřebuju pomoci s aktovkou... což bylo jaksi málo.“ Paní učitelka D. měla obrovské kvality, byla mladá a přístup k žákům měla perfektní a co se týče Báry, uměla jí dodat sebevědomí a viděla v ní víc, než si o sobě myslela Bára sama.

Díky paní učitelce D. se Bára ve školních výsledcích polepšila a na konci 4. ročníku neměla žádnou trojku. Problém byl ovšem jinde. Jak již Bára naznačila, paní učitelka dost podcenila „své“ děti a brala jako samozřejmost, že Báru přijmou do svého kolektivu a nebude problém. Byl to omyl. „První týden to tak skutečně vypadalo. Spolužáci to dokonce brali jako výborné zpestření a skoro se prali o to, kdo mi dneska tu tašku ponese. Říkali, že budu jejich Scarlet a oni mi budou sloužit. Jenomže, když jsem opravdu každý den chodila k hloučku holek (za klukama se jít styděla) a každý den jen prosila, jestli by mi pomohli s taškou, donesli talíř s polívkou a pomohli s bundou, začaly se na mě ofrňovat, šklebit a utrhovat.“ S úšklebkem nakonec holky Báře pomohly, tedy většinou, ale daly jí to náležitě najevo. Dokonce, když Bára zrovna nebyla ve třídě, dělali si z ní všichni spolužáci srandu a někteří předváděli jak chodí a jak škemrá o pomoc. „Učitelka to moc nevnímala a já si hlavně nestěžovala.“ Učitelka byla také známá tím, že měla mezi žáky ve třídě své oblíbence a všem ostatním to dávala často a hlasitě najevo. Takže pokud by jí Bára šla říct, že jedna její velká oblíbenkyně se na ni šklebí a posmívá se jí a dělá jí to evidentně dobře, že je na nich Bára závislá, nemělo by to naprosto žádný význam a ještě by to bylo horší. „V této třídě bylo běžné tzv. „skupinkování“. Skupina „těch lepších holek“ a skupinka „těch horších“. Ve třídě totiž převažovaly děti z bohatších rodin. Zbytek byl ze značně chudších rodin. Děti z bohatších rodin to těm chudším dávaly taky pěkně najevo. Skupinkování u kluků nebylo až tak razantní.“ Jak je všeobecně známo – kluci to tolik neřeší. Ještě dnes bych s naprostou přesností dokázala sestavit vztahy v této třídě.“

„Vůbec nevím jak by to všechno dopadlo, kdyby do třídy nepřišla ještě jedna holka, toho času dlouhodobě nemocná, se kterou jsem se okamžitě skamarádila a kamarádství trvalo a trvá v podstatě dodnes. Jí pomoc s mou taškou, bundou a talířem nikterak neobtěžovala a navíc jsme si perfektně rozuměly.“ Samozřejmě se to neobešlo bez ponoukání a vyhrožování ze strany „skupinky lepších holek“, ale nic naplat. Bára s úsměvem a jiskrou v očích říká, že tohle ji tak trochu zachránilo, a zase mohla být veselá a mohla chodit do školy ráda.

Do Bářiny paměti se hluboko vryla ještě jedna událost, která se stala v souvislosti s projevy šikany na téhle škole. Tato škola byla komunistickou stavbou a o nějakém bezbariérovém přístupu nemohla být řeč. Bára musela chodit pomalu po schodech a byly takové okamžiky, kdy se nemohla přidržovat zábradlí a byla hodně nestabilní. Toho využil nějaký žák z vyššího ročníku, který na ni už dlouho pokřikoval nějaké nadávky. Plnou silou do Báry strčil a ona sletěla ze schodů až dolů. Jako zázrakem se Báře nic nestalo, jen poukázáním na nohu mi označila naraženou kyčel, kterou od surového pádu Bára měla. Dotyčný hoch měl ovšem obrovskou smůlu, že jeho čin vidělo až moc lidí, a tudíž ho Báře dosvědčili. Bára neváhala a okamžitě letěla k řediteli. *„Ten s tím nic moc neudělal, ale ten blbec aspoň věděl, že se nebojím ozvat. Naštěstí se už žádný jiný incident nekonal a já tak nějak tu základku dochodila bez větších šrámů na těle i na duši.“*

Paní Bára zauvažovala a podotkla: *„Myslím si, že ke všem těmto problémům taky přispělo i to, že jsme všichni začali dospívat. Období dospívání je všeobecně komplikované období a já ho měla extra komplikované. Zase na druhou stranu mě to zocelilo a zformovalo natolik, že už jsem si pak dokázala v takových situacích poradit. Dneska bojuju jako lev a nikdo si na mě nedovolí. Jsem ráda, že jsem se s tím poprala. Člověk by měl ve svém životě zkusit všechno, i to špatné, aby pak věděl jak to má být správně. Takže i tahle negativní zkušenost byla pro mě velkým přínosem. Zní to jako klišé, ale je to tak. Abych to ale shrnula, tak klima třídy, potažmo školy, bylo velice špatné a mě tedy ovlivňovalo víc než dost. Je to přesně ten příklad, jak by integrace postižených vypadat neměla.“*

Další zkušenosti s ostatními školskými institucemi a ostatními školními klimaty už nejsou nijak zvláštní. Na střední škole, do které Bára po základní škole nastoupila, byly ve třídě jen samé holky, což mělo co dočinění s rivalitou, ale to nemá s integrací Bářiny osoby nic společného. *„Ovšem, vzhledem k tomu, že jsme studovaly „sociální činnost“, spolužákyně a škola celkově byla s tímto už srovnaná a byla připravená. Velice to bylo znát.“*

Na vysoké škole už vůbec nebyl žádný problém. Škola jako celek fungovala perfektně a pomoc potřebným a tolerance ke speciálním potřebám byla brána za naprostou samozřejmost.

#### **Identifikace jádrového vyprávění:**

*„Člověk by měl ve svém životě zkusit všechno, i to špatné, aby pak věděl, jak to má být správně.“*

Životní témata (přání a záměry): V příběhu Báry je dominantním životním tématem poučení se a pozitivní přínos i z toho nehezkého, co život přináší, a to nejen ve škole. Bára o sobě říká, že i proto dneska bojuje jako lev a nikdo si na ni nedovolí. Necítí se zdrcená a ponížená, vesměs je ráda, že se s celkovou situací i šikanou v rámci třídního kolektivu „poprala“.

Ztvárnění jednání (aktérství): Převládajícím vzorcem ztvárnění života je určité postupné se vzpírání nepřízni osudu, ale i součinná akceptace životních okolností. Přejít ze staré základní školy do nové pod tíhou neblahých zkušeností, příchod do nové školy s představou lepšího života a prožitek opětovného zklamání.

Zápletky a figury (narativní struktury): Předivo vyprávění je tvořeno určitým vytyčováním vztahu mezi osobou Báry a třídním kolektivem s dominantní rolí třídních učitelů. Bára, jakožto žák s handicapem, představuje osobu v kolektivu, v němž je paní učitelkou vržena do závislé pozice vůči spolužákům. Ti však nejsou dostatečně připraveni a motivováni k pomoci, přičtením vývojových psychologických rysů pubertálního období představují třídní peklo.

Hodnoty a přesvědčení: V příběhu se dovídáme i o hodnotových a morálních přesvědčeních, ve smyslu, jak správně jednat. Bára skrytě bojuje se svým postavením uvnitř třídního kolektivu. Řeší dilema morálky a hodnot, jednat či nejednat, přitom ví, že jakékoliv jednání proti kolektivu by mohlo zapříčinit daleko větší vzpouru kolektivu. Vše vyústí jejím pádem ze školního schodiště. Tuto situaci můžeme považovat jako zvrat v příběhu, kdy je Báře dodána síla postavit se sama proti nespravedlnosti.

Obrazy sebe a druhých (rozvržení pozic): Bára sebe sama vnímá jako velkou lvici bojovnici, která se v životě nedá. Její sebeobraz je ztvárněn školním prospěchem, nelibými prožitky (operace, rodinné problémy, situace ve škole, přístup učitelů, spolužáků). V průběhu příběhu se její sebeobraz vyvíjí a přetváří až k nynějšímu. Bára je energická žena, plná síly a životního optimismu, kterou víceméně scelily rány třídního kolektivu.

V příběhu můžeme sledovat hned několik hlavních momentů, které posilují a mnohdy i zraňují Bářin sebeobraz. „*Paní učitelka mi ve druhé třídě nedala 2 z matematiky a udělala to nejlepší, co mohla, protože mi nesrazila sebevědomí. Bývala bych směle pokračovala dál, nebyť 3. třídy. Ta byla pro mě zlomová.*“ Ve třetí třídě si Bára vypíjí, jak sama metaforicky nazývá svůj koktejl hořkosti až do dna. *Absence paní učitelky a následné „honem dohánění“, moje totální neschopnost naučit se matematiku, operace, rekonvalescence a rodinné problémy, změna školy.* Další zlom nastává uvnitř situace a dynamiky nového třídního kolektivu. Posměšky ze strany spolužáků, neochota jí pomoci staví Báru do pozice věčného

škemrala o pomoc. Vnitřně bojuje sama se sebou. Naštěstí však celý příběh končí happy endem, kdy Bára potkává kamarádku a spřízněnou duši, která jí pomáhá překonat strasti ze strany spolužáků.

Reflexe a hledisko: Respondentka prostřednictvím svého příběhu popisuje a specifikuje obtíže, jež musela překonávat během integrace na dvou základních školách. Její vyprávění potvrzuje, že úspěšná školská integrace spočívá v součinnosti mnoha faktorů, z nichž nejdůležitější je právě role třídního učitele a jeho postoj k ústřední problematice i role a dynamika třídního kolektivu.

Respondentka Bára se ve svém vyprávění chápe jako ta, která v nelehkém životě dostala šanci ze strany psycholožky v pedagogicko-psychologické poradně a osvědčené pedagožky a ředitelky 6té. základní školy vést běžný život. Kdyby na této škole mohla zůstat, její život by se možná odvíjel jinak. I přesto je šťastná a život bere tak, jak je, a ne takový, jaký by mohl být.

Diskurzivní kontext (komunikační interakce): Specifický kontext rozhovoru vedeného se studentkou učitelství pedagogiky Báru facilitoval k prezentování sebe sama jako člověka, který rád nad sebou přemýšlí. Chce svoje zkušenosti s integrací předat dál, aby pomohly nejen budoucím učitelům, kteří se během své pedagogické dráhy setkají s integrovanými žáky, ale i samotným integrovaným žákům a studentům, kteří se ocitli nebo řeší podobnou životní situaci.

### 7.3 NARATIVNÍ ROZHOVOR ČÍSLO 3.

MOTTO „MĚLA JSEM OBAVY, JAK MĚ PŘIJMOU NEJEN STUDENTI,  
ALE I UČITELÉ.“

Slečně Elišce je 29let, vystudovala dvě vysoké školy, nyní pracuje jako kurátorka. Mile a ráda se prostřednictvím narativního rozhovoru zamyslela nad rolí integrovaného žáka a studenta uvnitř vrstevnických vztahů a komplexního klimatu školní třídy.

Eliška svůj příběh uvádí v kontextu handicapu. „*Od narození trpím těžkou vrozenou zrakovou vadou (těžká slabozrakost). Co se týče konkrétní zrakové vady – mám kombinaci několika zrakových vad v každém oku. Původně se lékař domníval, že ztratím v průběhu dětství zrak úplně, ale naštěstí se tyto domněnky nevyplnily.*“



Eliška navštěvovala běžnou mateřskou školu. Myslí si, že v době docházky do mateřské školy nebyl žádný problém. „*V tolika letech si děti moc neuvědomují, že je mezi nimi někdo „jiný“, kdo má určitý handicap.*“

V šesti letech Eliška nastoupila na základní školu pro nevidomé a slabozraké v Brně. Eliška původně měla nastoupit do základní školy s ročním odkladem, ale protože se v příštím roce neměla otvírat první třída, musela jít do školy letos. „*Jsem narozená v srpnu a byla jsem poměrně hodně droboučké dítě na svůj věk.*“

„*O integraci se tehdy vůbec nemluvalo, nevědělo se o ní. Rodiče ani neuvažovali, že by mě poslali na běžnou základní školu, děti tam jsou zlé a tehdy ani nebyla taková informovanost mezi širokou veřejností a učitelé by nevěděli, jak s takovými dětmi pracovat.*“

Na škole pro nevidomé byl snížený počet dětí ve třídě (maximálně deset), pro nebrněnské děti byl zde také internát, kde Eliška rovněž přes týden pobývala. Nebylo možné dojíždět do školy každý den. Na základní škole Eliška výrazné problémy neměla. „*Přeci jen jsou všichni na stejné lodi, všichni trpí určitou vadou. S nějakými posměšky, nevhodnými vtípkami jsem se nesetkala.*“ Velký přínos základní školy pro nevidomé a slabozraké Eliška vnímá v učitelích, kteří mají více času se dětem individuálně věnovat, což se v negativním smyslu projevilo potom na střední škole. „*Učili jsme se úplně stejně jako na běžné základní škole.*“

Eliška říká, že rodičům nikdy nevyčítala, že chodila na takovou školu. „*Ano, děti pláčou po rodičích v prvních třídách i já plakala, ale to si myslím, že je úplně normální jev. Nejenže mě škola připravila dobře na střední školu, ale připravila mě i do budoucího života – museli jsme se umět o sebe postarat sami. Které dítě si dnes umí v šesti letech převléct postel bez jakékoli pomoci? Vychovatelé se snažili nám zpříjemnit čas různými kroužky, sportovními hrami, výlety a dokonce i zájezdy k moři. S ostatními spolužáky jsem nejen trávila čas ve vyučování, ale i potom odpoledne na internátě. Velkou nevýhodou bylo, že jsme na škole byly děti z celé České republiky, takže jsme se nemohly setkávat o velkých prázdninách. Moc kamarádů jsem mezi ostatními dětmi neměla. Tehdy mi to ani nevadilo.*“

Na druhém stupni Eliška už věděla, že by ráda střední školu – gymnázium - navštěvovala v místě bydliště a hlavně s ostatními zdravými studenty. V podstatě už nechtěla trávit každý týden na internátě, ale také si užít rodiny a pocitu domova, který zajistí na internátě nejsou schopni vychovatelé zajistit, ať se snaží sebevíc. „*Bylo mi jasné, že to nebude snadný krok a že se určitě setkám s problémy, ale přesto jsem to chtěla zkusit. Kdyby mi to nešlo jak ve škole, tak i mezi ostatními, musela bych opět studovat na speciální škole.*“

Dalším důvodem, který Elišku přiměl pro takové rozhodnutí, bylo i to, že oborů pro zdravotně postižené žáky nebylo mnoho k výběru a Eliška neměla naštěstí tak závažné postižení, aby se nemohla zapojit do běžného kolektivu. Dnes podle Eliščina názoru už mají studenti větší možnost si ze široké nabídky oborů v různých městech vybrat.

*„Velkou změnou pro mě bylo, že jsem přišla z malého kolektivu dětí do třídy 30 studentů, na co jsem nebyla zvyklá. Měla jsem obavy, jak mě přijmou nejen studenti, ale i učitelé, kteří byli o podstatě mého handicapu předem informováni. U studentů to bylo horší, až na nějaké výjimky. Zpočátku jsem se setkala s různými narážkami, posměšky, pošťuchováním, ale vše bylo zakrátko vyřešeno s pomocí rodičů a hlavně diskrétně.“*

Eliška si ve třídě našla pár kamarádů, pro které nebyl problém se s Eliškou bavit a dokonce jí i pomáhali. Poskytovali Elišce poznámky. Když něco neviděla na tabuli, tak poznámku z tabule Elišce přečetli.

Třída jako celek se nikdy nestmelila. *„Rozdělili jsme se do menších skupinek. Postupem času se mě i ostatní spolužáci naučili tolerovat, možná to bylo i věkem. Puberta lomcuje s každým. Většina pochopila, že nějaký handicap nemá vliv na kamarádství, toleranci“.*

Vesměs Eliška nepotřebovala zvláštní přístup ve škole. Jen například v matematice jí bylo umožněno dojít si k tabuli a opsat si zadání příkladu, potom jí zadání byla předložena na papíře. Ostatní předměty vyžadovaly jen psaní si poznámek, což Elišce nečinilo problém. Přístup učitelů byl zcela normální jako k ostatním. *„Kdybych něco potřebovala, nemusela jsem se bát se na učitele s čímkoli obrátit.“*

*„Zapomněla jsem podotknout, ale možná to z rozhovoru vyplynulo, že jsem neměla žádného asistenta.“* Eliška vždycky byla soběstačná a snažila se vše vyřešit sama. Ve třídě byly různé spory, ale spíš byly zapříčiněné nezralostí, pubertou studentů, než tím, že je mezi nimi někdo se zdravotním postižením.

*„Já osobně pro integraci moc nejsem, a to hlavně na základní škole. Samozřejmě se to odvíjí od stupně a typu zdravotního postižení dotyčného. Měla jsem možnost se setkat na praxi s několika žáky, kteří byli původně integrováni a pak navraceni zpět, protože škola nebyla ochotna nebo neměla prostředky a podmínky na práci s takovým žákem. I děti byly na ně zlé a bezohledné. Na druhou stranu se učí žít se zdravou populací. Hodně záleží na škole, učitelích, jak děti připraví, jak s ním budou pracovat, jakou mají zkušenost a hlavně, jak jsou ochotni se učit novému. Záleží též na tom, zda dítě bydlí na internátě nebo dochází každý den domů. Internátní děti jsou izolované a chráněné od okolního světa, nemají možnost se setkat s problémy každodenního života. To vše poznávají až třeba na střední škole.“*

### **Identifikace jádrového vyprávění:**

***„Měla jsem obavy, jak mě přijmou nejen studenti, ale i učitelé.“***

Životní témata (přání a záměry): Příběh má ve skutečnosti dvě roviny, které od sebe dělí zkušenosti jednak z prostředí speciální základní školy pro zrakově postižené žáky a na druhé straně prožitá zkušenost s integrací během dalšího vzdělávání. Ústředním tématem je tedy srovnání prožité zkušenosti mezi intaktními spolužáky a spolužáky se zrakovým handicapem ve speciální škole, o nichž Eliška říká: *„Ve speciální škole jsou přeci jen všichni na stejné lodi, všichni trpí určitou vadou.“*

Ztvárnění jednání (aktérství): Převládajícím vzorcem ztvárnění života je orientování životního směřování na základě možných nabídek v oblasti vzdělávání. Dá se říci, že Eliška svoji pozici na gymnáziu pojala jako jednu z možností, která jí buďto bude vyhovovat nebo nebude. Vnitřně si určitě přála, aby se jí v nové škole s novými spolužáky líbilo, ale zároveň z toho měla jisté obavy. (*„Měla jsem obavy, jak mě přijmou nejen studenti, ale i učitelé.“*)

Zápletky a figury (narativní struktury): I v Eliščině příběhu, i když to není tak zřetelné jako v příbězích ostatních respondentů, je opět možno vysledovat náznak určitého boje a odhodlání postavit se proti osudu a svému handicapu: *„Bylo mi jasné, že to nebude snadný krok a že se určitě setkám s problémy, ale přesto jsem to chtěla zkusit.“* Ale zároveň připouští prohru a možnost, že integrace do běžné školy nemusí být tím pravým a že je tu i možnost neúspěchu. *„Kdyby mi to nešlo jak ve škole, tak i mezi ostatními, musela bych opět studovat na speciální škole.“*

Hodnoty a přesvědčení: Podstatou životního příběhu Elišky je pragmatičnost. Eliška silně vnímá klady a zápory integrace, (což je jistě ovlivněno i jejím pozdějším studiem a profesní orientací) ale je znatelné, že podle sumarizace všech kladů a záporů integrace se orientovala volbě u dalšího vzdělávání.

Obrazy sebe a druhých (rozvržení pozic): Eliška v příběhu vystupuje jako přizpůsobivá slečna, což může být nepochybně ovlivněno internátní základní školou. I z příběhu lze vyčíst, že má v oblíbě jistý řád a strukturu.

Handicap ji neomezuje ve velké míře, je poměrně samostatná, nepotřebuje zvláštní pomoc od spolužáků a pedagogů, své specifické potřeby dokáže kompenzovat vlastními osvědčenými návyky. Možná i to zapříčinilo, že si Eliška vybudovala sebeobraz přizpůsobivé dívky, jež se s přílišnou vervou nepouští do útočných akcí. *„Zpočátku jsem se setkala s různými narážkami, posměšky, pošťuchováním, ale vše bylo zakrátko vyřešeno s pomocí rodičů a hlavně diskrétně.“*

Reflexe a hledisko: Vedle své vlastní subjektivní perspektivy ztvárňuje Eliška i perspektivu druhých: „*Měla jsem možnost se setkat na praxi s několika žáky... „ „„Ano, děti pláčou po rodičích v prvních třídách, i já plakala,...*“. Tudíž je zde přítomen pohyb mezi hlediskem obecným a druhých osob.

Diskurzivní kontext (komunikační interakce): Menší sdílnost oproti jiným příběhům mohla být zapříčiněna tím, že jsme se vzájemně důvěrně neznaly a že rozhovor probíhal ve spěchu v prostředí kavárny, kde nebylo možné zajistit nerušený průběh narativního rozhovoru.

## 7.4 NARATIVNÍ ROZHOVOR ČÍSLO 4.

MOTTO „VELMI MNOHO JSEM ZAVÁZANÁ PANÍ ŘEDITELCE ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZA TO, ŽE MI DALA ŠANCI CHODIT DO BĚŽNÉ ŠKOLY.“

Ivě je 22 let a studuje obor sociální práce na jedné z českých univerzit. Od narození trpí dětskou mozkovou obrnou, jejímž následkem je porucha hybnosti, přesněji jemné a hrubé motoriky. Sama při objasňování podstaty svého handicapu říká, že „*trpět*“ DMO není tím správným výstižným slovem, protože si nemyslí, že by svým handicapem nějak zvlášť trpěla. „*Jsem samostatná a všechno se snažím zvládat vlastními silami, pílí a trpělivostí, nechci se chvástat, protože to není můj styl, ale myslím si, že spoustu věcí zvládám daleko lépe než moji vrstevníci a kdyby mi společnost neustále neukazovala a nedávala patřičně najevo, že jsem v něčem odlišná, zřejmě si svého handicapu sama ani nepovšimnu.*“

Iva začíná líčit svoji osobní zkušenost s integrací od předprimárního vzdělávání. Práví, že když byla ve věku předškolního dítěte, chodila do rehabilitační mateřské školy. Jednalo se o mateřskou školku, která byla přizpůsobená dětem s nějakým handicapem, MŠ nabízela nejrůznější služby a rehabilitační péči. Školka fungovala jako běžná mateřská škola s tím rozdílem, že denní režim dětí byl obohacen o speciální pedagogickou a fyzioterapeutickou péči. „*Byla jsem malá, ale mám dojem, že s námi chodily i dětičky bez postižení, prostě neměly žádný zjevný handicap, takže to svým způsobem byla integrace naopak – zdravé děti byly integrované mezi děti s postižením.*“ Dále Iva blíže specifikuje rehabilitační metody, které ve školce měli, prý si jí ve školce fyzioterapeutky každý den braly na cvičení Vojtovy metody. „*Strašně jsem plakala, rehabilitace bolela, dlouhou dobu jsem*

*nemohla pochopit, proč mě rodiče posílají do tak „surové“ školky a proč nemůžu být doma, dnes už to však chápu.“* Své vypravování Iva směřuje na vztahy se spolužáky ve školce, o kterých říká, že byly dobré. Ze školky si Iva neodnáší žádné zranění duše. Ve školce se mezi dětmi handicapy vůbec neřešily i učitelé byli výborní: *„I dnes jsem schopná si je živě vybavit“*. V té době Ivě zatím ještě nedocházelo, že se něčím odlišuje od ostatních dětí. *„Samozřejmě mně bylo divné, že nemůžu chodit do školky se svou mladší sestrou a že sestra ve své školce nemusí absolvovat nejruznější mučivé terapie.“*

Ve školce Iva zůstala o rok déle, dostala odklad školní docházky. Neví, jestli to bylo opravdu nutné, ale byl to názor paní psycholožky, Ivini rodiče byli dost mladí a vůbec je nenapadlo, že by se mohli proti výroku psycholožky bránit.

Později se řešilo, kam Iva půjde na školu. V potaz se brala zvláštní škola, potom ještě speciální škola, která vůbec neměla punc běžné vzdělávací instituce a Ivini rodiče samozřejmě přemýšleli i o běžné škole. *„Jedna mamínčina známá, byla to paní učitelka, mamince poradila, že ve škole, kde pracuje, zrovna otevírají vyrovnávací třídu a že by byla možnost, abych chodila právě tam“*. Bylo rozhodnuto, Iva první třídu absolvovala ve vyrovnávací třídě v běžné základní škole. V první třídě zvládala vše bez problému, ve třídě byl znatelný individuální přístup. Od druhé třídy byly děti rozdělené do běžných tříd. Iva poprvé pocítila, že bude mít zřejmě problémy s psaním. Psala pomaleji než ostatní děti. *„Měla jsem specifický styl psaní, psala jsem oběma rukama, z psaní jsem byla unavená a hlavně jsem psala hrozně pomalu.“* Iva podotýká, že ačkoliv měla pomalejší psaní, zvládat to šlo, dostávala čas navíc a při psaní diktátů psala každé druhé slovo nebo větu.

Velmi si pochvaluje kolektiv spolužáků: *„Byli to úžasní spolužáci, ve třídě nepanovala vůbec žádná nevraživost, všichni se kamarádili s každým, se třídou máme dobré vztahy a společně se scházíme až doted.“* I učitelé byli perfektní. Iva říká, že to byla škola, která bez problémů přijímala děti s handicapem, a proto učitelé byli na děti s handicapem zvyklá, uměli s nimi pracovat. S Ivou do třídy chodily i děti s poruchou učení, kterým také kopírovali diktáty, psaly na fólie, proto se Iva necítila natolik jiná, než spolužáci.

*„Nevím, jak naše úlevy hodnotili spolužáci, myslím, že jim to nevadilo a že chápali, proč máme předepsaný diktát, kam pouze doplňujeme chybějící znaky.“* Iva oceňuje snahu paní učitelky na češtinu, která jednou řekla, že bude psát diktát společně se spolužáky, a oni na ni vždy počkají, až dopíše větu. Spolužáci ochotně čekali, určitě jim to nevadilo, spíše byli rádi, že si diktát mohou důkladně zkontrolovat.

Iva říká, že když nestihla dopsat poznámky z hodiny, sešity ji občas dopisovaly spolužačky, automaticky samy od sebe, neříkala jim. *„Byly moc hodné, nevím, jestli to bylo tím, že se ve třídě zrovna sešli žáci s velkorysou povahou nebo si na mne tak zvykli, že mne brali jako inventář své třídy.“*

Iva je ráda, že chodila právě na tuto základní školu. Vzpomíná, že rodiče původně chtěli, aby chodila do nejbližší školy od domova společně se sestrou. Tamější paní ředitelkou byli ale přesvědčováni, že její škola není pro Ivu příliš vhodná, že by se jí tam mohlo něco stát. *„Zkrátka a dobře, nechtěli mne do školy vzít a vymlouvali se nejrůznějšími klikatými vytáčkami.“* Dříve to Ivu mrzelo, protože chodila do jiné školy než ostatní děti z vesnice, ty se s Ivou příliš nebavily a trávit volný čas po škole se svými spolužáky nemohla, protože bydleli daleko. Dnes je ráda, že chodila právě na takovou školu, na kterou chodila. *„Možná, že mi byla předurčená, prostě osudová škola,“*: usmála se Iva potutelně.

Iva zažila i nepříjemnosti, najednou se rozpovídala o dětské neuroložce, ke které musela pravidelně docházet. Před neuroložkou musela Iva „tajtrdlíkovat“ jako exotické zvíře, ale to chápe, neurotické vyšetření zkrátka a dobře obnáší poklepávání do kolen, sahání si na nos a skákání po jedné noze. Neuroložka se vždy Ivy ptala, co je nového ve škole, jaké má známky a podobně. Pokaždé ji bylo Ivou odpovězeno, jaké měla vysvědčení a že největší problém, který ji ve škole trápí, je to její pomalé psaní. Neuroložka navrhla Ivině mamince, jestli by Ivu přece jenom nechtěla dát do speciální školy. Jednalo se o školu, která ani školou nebyla, a Iva by potom nemohla jít dál studovat, protože pro přijetí do maturitního oboru bylo nutné mít splněnou povinnou docházku. Ještě navíc Iva ve škole vždy prospívala s hezkými známkami a s učením neměla žádné problémy. *„Je strašné a ponižující, když místo pochvaly a povzbuzení toto slyší člověk od někoho, kdo by měl být odborníkem na svém místě. Lékařka byla starší dámou, která musela mít spoustu zkušeností s podobně handicapovanými dětmi, a přesto plácne tak nehoráznou blbost. Slova podobného charakteru se vám vryjí do paměti a už se jich nikdy nezbavíte.“*

Iva si myslí, že na výběru správné školy pro žáka s handicapem nesmírně záleží. Škola je bránou do života, nejenom že člověku s handicapem předurčuje budoucí profesní dráhu, ale je-li dítě s handicapem přijato do běžné školy, společnost mu tím dává najevo, že s ním počítá a chce jej přijmout mezi sebe.

*„Velmi mnoho jsem zavázaná paní ředitelce mé kmenové základní školy, že mi dala šanci. Nebýt jí třeba bych opravdu skončila ve zvláštní škole. Mnoho si vážím lidí, kteří se na člověka s postižením nedívají s předsudky a kategoricky ho neházejí do skupiny hlupáků“.*

Po základní škole Iva absolvovala střední sociálně právní školu, což předurčilo její další studium. *„Na škole se mi líbilo, spolužáci byli pohodoví, možná, že to bylo i tím, že sociálně právní školu obvykle studují lidé, kteří jsou psychicky vyzrálí a odlišnost berou jako součást života, mají jiný životní smysl než třeba studenti gymnázia. Na střední škole jsem nikdy nezažila posměšky ani narážky, spolužáci mne respektovali a vždy mne vnímali jako inteligentní holku“.*

Iva si chválí i pedagogický sbor. *„Pan ředitel byl integraci velmi nakloněn a dal nám možnost stát se studentkami jeho školy.“* Iva mluví v množném čísle, protože společně s ní do školy nastoupila ještě jedna dívka s tělesným handicapem. *„Pár je víc než jeden, což určitě napomohlo přijetí nás dvou kolektivem spolužáků“.*

Největším problémem pro Ivu bylo opět psaní. Psát naprosto nestíhala, spolužačky ji půjčovaly sešity. Většinou to chodilo tak, že dopisovala sešity z předešlého předmětu o následující předmět. *„Nemohla jsem se tak plně soustředit na látku, která byla zrovna probíraná.“* Iva říká, že tohle jí docela vadilo a systém poznámek by se dal řešit jinak. *„Jedna spolužačka mi sice půjčovala sešity, ale pravděpodobně to dělala kvůli tomu, aby se zalíbila učitelům. Bylo na ní znát, že poznámky půjčuje nerada, vnímala mne jako soupeřku a bála se, že budu mít lepší výsledky než ona, je to celkem směšné“.*

Iva si nemyslí, že by její handicap ovlivnil pozici, kterou měla ve třídě. Měla dobré kamarády, kteří jí zůstali dodnes a s ostatními spolužáky kamarádila též, ale o něco méně. *„Stejně to funguje i v běžné třídě“.*

Učitelé měli Ivu rádi, byli jí nakloněni, při písemkách Iva dostávala čas navíc, hloupé bylo, že mi učitelé nechávali písemku k dopracování i o přestávkách. *„Moc jsem se bála, že mě ostatní spolužáci obviní, že se klidně můžu podívat do sešitu. Nikdy jsem to neudělala, nepodváděla jsem. Podvod by byl nedůstojný a učitelé mi důvěřovali, že situace nezneužiji.“* Iva myslí, že kdyby zkusila podvádět, určitě by ji spolužáci přestali vnímat jako partnera“.

V současné době studuje na univerzitě. *Je to úplně jiné než v předešlých školách. Tam mne každý znal a vnímal mne jako obyčejnou holku bez handicapu. Tady na univerzitě se kantoři neustále střídají.“* Iva má pocit, že někteří učitelé nevědí, jakým způsobem by k ní měli přistupovat, a neberou její přítomnost na univerzitě příliš vážně. Jiní mají tendenci jí

nadržovat, což se Ivě neskutečně protiví. „*Mám pocit, že celý život neustále musím někomu dokazovat, že jsem normální lidská bytost. Život je boj!*“: usmívá se Iva.

Spolužáci na vysoké škole jsou různí, někteří k Ivě přistupují úplně běžně, jiní, když ji potkají ani nepozdraví a předstírají, že ji neznají. „*Vztahy jsou komplikované, ale myslím si, že spolužáci, kteří mne ignorují, za přátelství nestojí*“.

### **Identifikace jádrového vyprávění:**

**„*Velmi mnoho jsem zavázaná paní ředitelce základní školy za to, že mi dala šanci chodit do běžné školy.*“**

Životní témata (přání a záměry): Dominantním tématem vyprávění slečny Ivy je příležitost a šance. Možnost dostat šanci od společnosti, kterou symbolizují učitelé, aby mohla uplatnit schopnosti, které se v ní skrývají. „*Velmi mnoho jsem zavázaná paní ředitelce mé kmenové základní školy, že mi dala šanci. Nebýt jí, třeba bych opravdu skončila ve zvláštní škole.* „*Pan ředitel byl integraci velmi nakloněn a dal nám možnost stát se studentkami jeho školy.* Na společnost je v příběhu pohlíženo jako na velkou autoritu, která má v rukou osud člověka, žáka s handicapem.

Dalším velkým tématem příběhu je vyhlášení boje - „*Mám pocit, že celý život neustále musím někomu dokazovat, že jsem normální lidská bytost.*“.

Ztvárnění jednání (aktérství): Podstatným rysem, který v příběhu převládá, je určitá „důvěra“ v osud. Jednání, odehraný životní děj je zapříčiněn osudem – „*Dnes jsem ráda, že jsem chodila právě na tuto základní školu. Možná, že mi byla předurčená, prostě osudová škola*“.

Hluběji se Ivino jednání zakládá na dostání šance. Ve vztahu k získání šance přijímá Iva malou odpovědnost za to, co se děje.

Zápletky a figury (narativní struktury): Předivem vyprávění jsou vztahy uvnitř školy, třídy, vztahy mezi spolužáky, pedagogy, vedením školy. Vztahy jsou zpočátku vnímány velmi pozitivně: „*Byli to úžasní spolužáci, ve třídě nepanovala vůbec žádná nevraživost, všichni se kamarádili s každým*“. *Na střední škole jsem nikdy nezažila posměšky ani narážky, spolužáci mne respektovali a vždy mne vnímali jako inteligentní holku*“.

Zlom ve vztazích nastává až v průběhu terciárního vzdělávání, tedy na univerzitě. „*Spolužáci na vysoké škole jsou různí, vztahy s nimi jsou komplikované. Myslím si, že spolužáci, kteří mne ignorují, za přátelství nestojí*“. Spleť vztahy se spolužáky nevidí Iva jen v negativním světle. Z propojení interpersonálních vztahů a handicapu se dá i těžit –



s Ivou navazují kontakty lidé, kteří víceméně přicházejí v úvahu jako opravdoví přátelé. Ivin handicap tu funguje jako filtr vztahů.

I vztahy s pedagogy jsou v Ivině příběhu laděny do zářivých slovních obrátů. Ve vztazích s pedagogy nastává zlom také až na stupni terciárního vzdělávání. Iva zažívá pocit, že někteří kantoři nevědí, jakým způsobem by k ní měli přistupovat, a neberou její přítomnost na univerzitě příliš vážně. Jiní mají tendenci ji nadřžovat, což se Ivě neskutečně protiví. Situaci vnímá jako ostudu, protože učitelé, kteří připravují pracovníky do oblasti sociální práce, by měli mít ujasněné všechny své předsudky k lidem s odlišností. Říká, že kdyby studovala na ČVUT, tolik by ji situace nepřekvapovala.

Příběh se opět odehrává v logice romance, pro kterou jsou typické prvky omezování, bojování, vysvobození.

Hodnoty a přesvědčení: Přesvědčení Ivy můžeme vyjádřit slovy - škola je „bránou do života“. *„Škola člověku s handicapem předurčuje budoucí profesní dráhu. Je-li dítě s handicapem přijato do běžné školy, společnost mu tím dává najevo, že s ním počítá a chce jej přijmout mezi sebe.“* Školu Iva vnímá jako významnou hodnotu. Důležitým hodnotovým prvkem příběhu jsou přátelské vztahy, pomoc a pochopení ze strany spolužáků, neklamání důvěry v Ivinu poctivost. Jistou hodnotu pro Ivu představuje i pohled široké společnosti na člověka s handicapem. Překonání předsudků, respektování a úcta k člověku s handicapem přiznaná společností.

Obrazy sebe a druhých (rozvržení pozic): Iva si přeje být vnímána jako „obyčejná dívka bez handicapu“. Žádá, aby její významnou charakteristikou nebyl handicap, ale to jaká je ve skutečnosti, jakou má povahu, vlastnosti a schopnosti. Je patrné, že sebeobraz Ivy je zkonstruován skrze její pozici ve třídě, ve škole a v celé společnosti.

Okamžikem, kdy dochází prostřednictvím dialogického dojednání k vymezení pozice, kterou Iva (představující člověka s handicapem) zaujímá ve společnosti, je střetnutí s neuroložkou a ředitelkou, která úporně stojí proti přijetí Ivy na základní školu. *„Zkrátka a dobře, nechtěli mne do školy vzít a vymlouvali se nejrůznějšími klikatými vytáčkami.“* *„Dětská neuroložka navrhla Ivině mamince, jestli by Ivu přece jenom nechtěla dát do speciální školy.“*

Iva bojovně argumentovala slovy: *„Je strašné a ponižující, když toto slyší člověk od někoho, kdo by měl být odborníkem na svém místě.“*

Reflexe a hledisko: Iva ve vyprávění svého příběhu občas využívá obecné hledisko „člověk“, které ve skutečnosti vyjadřuje vlastní prožitou skutečnost: *„Je strašné a ponižující, když toto slyší člověk od někoho...“*. *„Mnoho si vážím lidí, kteří se na člověka s postižením*

*nedívají s předsudky....“.* Iva na tomto místě vyjadřuje, že její názor není jen něčím, co subjektivně má, ale názorem, přesvědčením, které subjektivně existuje, zároveň ukazuje na představu o tom, jak by to mělo být.

Diskurzivní kontext (komunikační interakce): Vyprávění není jenom o něčem, ale zpravidla bývá někomu určené. Ivino vyprávění bylo určené mně, studentce s handicapem. Iva mne vnímala jako někoho, kdo má obdobné zkušenosti, komu se může svěřit, kdo ji porozumí, proto byla otevřená a poskytla mi jedinečnou a velmi kvalitní narativní zkušenost plnou cenných postřehů.

## 7.5 NARATIVNÍ ROZHOVOR ČÍSLO 5.

MOTTO „KDYŽ MÁŠ KOLEM SEBE TOLIK LIDÍ, KTERÍ TĚ NEVNÍMAJÍ  
A NEBEROU MEZI SEBE, ŽIVOT VE TŘÍDĚ NENÍ VŮBEC SNADNÝ.“

Tomášovi je 35 let, je vystudovaným žurnalistou a nezanedbatelnou část svého studia prožil na matematicko-fyzikální fakultě. Tomášovým velkým snem je pracovat v Ústavu pro studium totalitních režimů.

Při ujasnění narativního tématu „vztahy a integrace“ Tomáš říká, že jeho příběh není nic extra k vyprávění, *„v podstatě to bylo vždy stejné“.* *Měl jsem pár kamarádů, kteří byli ochotni se se mnou bavit i mimo školu, ale ve skutečnosti to bylo minimum lidí, je to škoda, že to bylo tak málo lidí.“*

Tomáš započal své vyprávění o zkušenosti s integrací vzpomínkou na Jedličkův ústav, kde absolvoval základní školu. V roce 1989 se Jedličkovu ústavu podařilo zřídit jednu třídu gymnázia. Tomáš v roce 1990 nastoupil právě do této nově zřízené gymnazijní třídy Jedličkova ústavu. Po roce pilných studií na gymnáziu Tomáš dostal nabídku stát se studentem Gymnázia Jana Nerudy. Nabídka vzešla ze strany gymnázia, které bylo nakloněno přijmout čtyři nejnadanější studenty Jedličkova ústavu. *„Myšlenka byla velice průkopnická, my „studenti“ jsme vůbec nevěděli, do čeho jdeme, natož jak integrace bude fungovat. Ani samotní učitelé neměli žádné zkušenosti a znalosti o problematice integrace a podstatě našich individuálních potřeb.“* Dva studenti byli integrováni do třídy A. a dva do třídy B.

Tomáš seděl v první lavici sám, protože potřeboval místo pro psací stroj a učební pomůcky. Kmenový spolužák z Jedličkova ústavu seděl o kousek dál v jiné lavici.

Tomáš se rozpomíná na velmi těžké začátky. *„Na škole nebylo vůbec nic, co by nám to ulehčovalo, ani výtah, všude schody, o nějaké bezbariérovosti budovy se nedá*

ani v nejmenším hovořit.“ Všichni studenti nastoupili do gymnázia znovu od prvního ročníku. Nakonec se ukázalo, že vyučovací látky bylo obsahově daleko více než stihli probrat na gymnáziu Jedličkova ústavu, a z tohoto důvodu byl nástup do prvního ročníku prozíravým řešením. Gymnázium ze čtyř studentů nakonec dokončili pouze tři.

Od formálních stránek se dostáváme k soustavě vztahů a k Tomášově přináležitosti do školní třídy gymnázia. „*Nás bylo ve třídě asi 38, což je docela velká třída, a z těch 38 lidí se se mnou tak jako normálně bavili asi 3 spolužáci a zbytek se ke mně choval neutrálně. Maximálně, pokud jsem chtěl pomoci, tak mně pomohli něco přinést, odnést, to ano a tím to taky končilo.*“ Vztahy ve škole byly podle Tomáše víceméně nestranné, avšak pozitivem je, že Tomáš nikdy nezažil naschvály nebo jiné projevy zlomyslnosti ze strany spolužáků. Naopak si ho spíše nevšíмали. Tomáš se zamyšlením prohlásil: „*Ona je otázka, co je horší. Když se tě někdo nevšímá, nebo když se tě všimne a provede ti něco zákeřného. Nevím?... V tu chvíli to není zrovna nejpríjemnější, když se mezi sebou všichni baví a ty nemáš v podstatě šanci se k nim připojit.*“

Tomáš dále poznamenává, že se spolužáky se viděl jen ve třídě během vyučování, žádné mimoškolní vztahy mezi nimi neexistovaly. „*Oni tak nějak vnímali, že ve třídě jsem, ale mezi sebe mne nebrali, co se dalo dělat? Mně to až tolik nevadilo, ale zase když máš kolem sebe tolik lidí, kteří Tě nevnímají a neberou mezi sebe, život ve třídě není vůbec snadný, ale co se dalo dělat.*“ Tomáš poznamenává, že pokud ví, učitelé s tímto problémem v podstatě nic nedělali. „*Nechali nás, ať se celá situace a vztahy ve třídě vyvinou, jak chtějí.*“ Tomáš se domnívá, že učitelé nikdy nikomu neříkali, že ve třídě mají studenta s handicapem. „*Máme tady studenta, který je takovej a makovej, to rozhodně ne, osvěta mezi spolužáky ze strany učitelů nebyla, učitelé neradili, jak se ke mně mají spolužáci chovat.*“

Učitelé se k Tomášovi chovali normálním způsobem, jen na písemné práce dostával více času. Z pozice učitelů to byla jediná pomoc. K ústnímu zkoušení učitelé Tomáše příliš často nezvali. Tomáš nemohl psát na tabuli, proto ho matikářka zkoušela písemnou formou v lavici a mezitím, co Tomáš psal, ostatní spolužáky zkoušela u tabule. Tomáš sděluje, že mu tenhle způsob zkoušení vyhovoval. Učitelé chápali, že při zkoušení u tabule by byl nervózní, což by v důsledku jeho handicapu nebylo férové. „*Myslím si, že ke mně byli učitelé v podstatě vstřícní ve všem.*“ Spolužáci Tomášův odlišný způsob zkoušení chápali a uznávali, ale nikdy se o tom s nimi blíže nebavil.

Tomáš v důsledku svého handicapu a porušené motorické koordinace měl obtíže s psaním. Kompenzační pomůckou se mu stal malý japonský psací stroj „výkřik techniky“,

upozorňuje, že nic lepšího v době jeho studií k dispozici nebylo. Jednalo se o speciální tichý stroj, „*to byla věc, která mne zachránila, protože škola je o psaní, nic jiného to není*“. Na stroji Tomáš psal veškeré své poznámky i matematiku, biologii a „šílené“ chemické vzorečky. „*Já jsem se to všechno snažil psát opravdu poctivě a většinou to končilo tím, že naopak studenti, kteří si zápisky z hodin sami nedělali, většinou je chtěli ode mne. Ve většině případů jsem byl ochoten jim je půjčit.*“ Doposud řečené Tomáš hodnotí a shrnuje slovy: „*Byly to docela těžké časy, hlavně ty začátky.*“

Vyprávění o psacím stroji přivodilo Tomášovi zábleskovou vzpomínku na „šíleného učitele matfyzu“ (jejž po gymnáziu studoval), který psal na tabuli matematické příklady a vzorce a hned na to je mazal, aby mohl dále kam psát, což bylo pro člověka, který pomalu píše a nestíhá opisovat z tabule, značná komplikace. „*Jednou rukou psal a druhou to za sebou mazal.*“

Ohledně vztahů na gymnáziu si Tomáš připomíná velkou pomoc ochotného spolužáka, který mu v hodinách biologie dokresloval do poznámek obrázky buněk a podobných útvarů.

O formování vztahů uvnitř třídy Tomáš říká, že na gymnáziu se objevovaly skupinky po třech či čtyřech lidech, ale i tak ve třídě bylo hodně studentů osamocených, „individualistů“, kteří vystupovali jen sami za sebe. Tomáš v gymnáziu spatřuje lepší školu, která prosazuje elitářství, a proto si studenti o sobě myslí, že jsou něco lepšího.

Ve své podstatě neutralita vztahů zapříčinila, že se Tomáš ve volném čase, a když bylo potřeba, učil. „*Neměl jsem žádné jiné aktivity, byl jsem sám a přirozeně jsem měl na učení více času. Pokud bylo potřeba, učil jsem se, ale s učením jsem neměl problémy.*“

Tomáš se zamyslel nad tím, jestli jeho přítomnost na gymnáziu mohla změnit osobní charakter spolužáků, nakonec s pochybami dochází k úsudku, že nejspíše asi ne. „*Nějaké velké změny vůči lidem jako jsem já určitě má integrace v osobnosti spolužáků nepodmínila.*“

Tomáš dodává, že psací stroj si mohl nechávat ve škole. Byl totiž velmi těžký. Ve školní skřínce měl uschované i učebnice, jednu sadu učebnic měl doma a druhou ve škole.

Se spolužáky z gymnázia se Tomáš dlouhou dobu neviděl, protože žádná velká kamarádství mezi nimi nevznikla.

V průběhu rozhovoru se vracíme k tématu rozdílnosti mezi Jedličkovým ústavem a běžným gymnáziem, do kterého byl Tomáš integrován. Zmiňuje se o tom, že v Jedličkově ústavu chodilo do gymnaziální třídy 6 žáků, nízký počet žáků ve třídě napomáhá i kvalitnímu individuálnímu přístupu. Tomáš bodře poznamenává, že na jednu stranu i třídy

plné žáků, jako byla ta jeho na běžném gymnáziu mají výhody, protože v důsledku časové tísně není jednotlivcům věnována tak častá pozornost, kdežto ve třídě, kde je 6 studentů, může být člověk zkoušený velmi často. „*To už je zákon pravděpodobnosti.*“ Co se týče srovnání nároků, pochopitelně na běžném gymnáziu byly nároky na studenta daleko vyšší.

Tomáš měl ve škole vždy pěkné výsledky. Když přemýšlel, jakým směrem se bude profesně orientovat po gymnáziu, rozhodl se pro studium na matematicko-fyzikální fakultě. Všemi byl upozorňován, že matematika na univerzitě tohoto typu bude velmi obtížná a nezvládne ji. Opravdu byla složitá, ale nakonec se úspěšně probojoval až do pátého ročníku.

Později se Tomáš začal v matematice „topit“, měl individuální plán, ale dopadlo to tak, že studium nakonec po pěti letech vzdal. Stejně, probojovat se studiem matematiky až do pátého ročníku je pozoruhodné a už samo o sobě o něčem svědčí, Tomáš je přirozeně inteligentní muž.

Tenkrát hledal, co by ho bavilo dál, a shodou souhry náhod a osudu se přes politologii a moderní historii Československa, která ho rovněž velmi bavila, dostal až ke studiu žurnalistiky a tu úspěšně vystudoval.

Od sociálních vztahů na gymnáziu jsme se dostali k charakteristice vztahů na terciárním stupni vzdělání. Tomáš vyjádřil specifičnost vztahů na „matfyzu“ slovy: „*Vztahy tam nebyly nic moc.*“ Vztahovou situaci odůvodnil tím, že lidé, kteří studují „matfyz“ jsou zvláštními osobnostmi, u nichž převyšují schopnosti matematicko-logické, které jsou na velmi vysoké úrovni, ale oproti tomu velmi zaostávají v oblasti emoční a sociální inteligence, jež je velmi důležitá v prosociálním chování. Vztahy byly obtížné, Tomáš fungoval na půdě univerzity vesměs sám, izolovaně „*jako kůl v plotě*“. Podle Tomáše velkým problémem, který vyvěrá z nenaplněných sociálních vztahů, byla zejména možnost konzultování učiva s ostatními studenty. Když si Tomáš nevěděl rady s nějakou matematickou operací či problémem, nebylo na koho se obrátit, kdo by mu dokázal poradit a pomoci. Jedním z důvodů, který Tomáš přikládá svému konci na „matfyzu“, jsou právě mezilidské vztahy a nemít si s kým vyměnit poznatky, názory a informace.

Tomáš pro úplnost specifikuje i vztahy mezi studenty na katedře žurnalistiky. „*Vztahy na žurnalistice nebyly o mnoho lepší, každý tam vystupoval sám za sebe, o nějaké pomoci, kamarádství nemůže být řeč.*“ Vztahy na žurnalistice vidí o něco v tmavším světle než na „matfyzu“, kde se tvořily skupinky kamarádících se studentů, což na žurnalistice bylo málo se vyskytujícím jevem.

Tomáš jako možnou potíží v navazování vztahů do určité míry shledává obavy kamarádit s někým, kdo je odlišný. Říká a nerozumí tomu, proč když je člověk s handicapem na vysoké škole, ostatní si nedokáží rozvážně uvědomit, že to rozhodně nemůže být žádný blbec.

Pozvolna Tomáš přechází ke srovnání současné doby a období po roce 1990, období, kdy on sám seděl v lavicích gymnázia. Jako lepší rozhodně hodnotí vybavenost škol, bezbariérovost, povědomí a osvětu. *„Dneska pokud nějaký žák jde na základku, která je bezbariérová, nenastává v integraci žádný problém.“* Otázkou zůstávají vztahy. *„Podle mě lidé s postižením budou vždycky stranou. Například, když je ve škole žák na vozíku, většinou má vždycky někoho k sobě, nějakého asistenta a tím pádem jsou tam hlavně oni dva pro sebe a ten zbytek se o ně příliš nestará.“* Podle Tomáš je vše otázkou osvěty a zkušenosti, *„aby lidi pochopili, že když někoho s postižením potkají venku na ulici, že je to normální“*. Nato Tomáš dodal podle mého soudu velmi důležitou a sofistikovanou poznámku: *„Ono je něco jiného někoho potkat na ulici a jít dál a něco jiného být s někým ve třídě pořád a nějakým způsobem se k němu chovat.“*

Rozhovor jsme završili otázkou sociálních vztahů a sebevědomí. Můžou vztahy a sociální příslušnost ke třídě zvyšovat sebevědomí člověka s handicapem? *„Určitě, když jsi s lidmi, s kterými si rozumíš, v tu chvíli si připadáš, že ti nic není, že nemáš žádné postižení, což je v podstatě můj případ. Pokud mi okolí odlišnost najevo nedává, tak si to vlastně vůbec nepřipouštím.“*

Tomáš v zásadě žádné školy nelituje a říká: *„Byl jsem tam kvůli škole a kvůli sobě a ne kvůli lidem. Školu jsem vystudoval, i když s velkými problémy, bylo to hlavně velké plus pro mne. Ačkoliv na první pohled můžu vypadat divně, tak když máš titul hrozně mi pomáhá, když lidé pochopí, že jsem normální.“*

### **Identifikace jádrového vyprávění:**

*„Když máš kolem sebe tolik lidí, kteří Tě nevnímají a neberou mezi sebe, život ve třídě není vůbec snadný“.*

Životní témata (přání a záměry): Dominantním životním tématem Tomášova příběhu je pocit samoty, život v ústraní, odcizení. Nemá příležitost ani schopnost s tím něco udělat. *„V tu chvíli to není zrovna nejpríjemnější, když se mezi sebou všichni ve třídě baví a Ty nemáš*

*v podstatě šanci se k nim připojit.*“ Stejný motiv se v průběhu celého příběhu několikrát opakuje.

Z pozadí příběhu je možné vyčíst, že Tomáše celková situace ve třídě, chladné a neutrální sociální vztahy a absence mimoškolních vztahů velmi mrzí. *„Ono je něco jiného někoho potkat na ulici a jít dál a něco jiného být s někým ve třídě pořád a nějakým způsobem se k němu chovat.“*

Ztvárnění jednání (aktérství): Převažujícím vzorcem ztvárněné životní zkušenosti je smíření se s tím, co život sám přináší. *„Oni tak nějak vnímali, že ve třídě jsem, ale mezi sebe mne nebrali, co se dalo dělat? Mne to až tolik nevadilo...“* Tomáš svůj život ve škole nesměruje do sociálního kontextu, i když vztahy pro něho důležité samozřejmě jsou, nemá sílu dokonce zájem bojovat o naplnění vztahů, na vztahy uvnitř třídy víceméně rezignuje a svůj životní smysl směřuje k učení a pilnému studování. *„Neměl jsem žádné jiné aktivity, byl jsem sám a přirozeně jsem měl na učení více času a pokud bylo potřeb, učil jsem se, ale s učením jsem neměl problémy.“*

Zápletky a figury (narativní struktury): Předivem vyprávění je samozřejmě vztahová dimenze a poziční hierarchie uvnitř školní třídy, později i během studií na univerzitě. Tomáš vztahy vidí neutrálně, kamarádů měl málo, i když ho to mrzí, říká, že ve škole byl hlavně sám pro sebe: *„Byl jsem tam kvůli škole a kvůli sobě a ne kvůli lidem, školu jsem nakonec vystudoval, i když s velkými problémy, bylo to hlavně velké plus pro mne.“*

I když na gymnáziu se spolužáky ani s učiteli nezažívá žádné konflikty a ponižující situace, učitelé a spolužáci mu vychází vesměs vstříc, prostředí školy je citově oploštělé a chudé. Tomáš v tom spatřuje jistý problém.

Příběh je líčen v duchu součinnosti ironie (jistá desiluze a skepse) a tragédie (určité překonávání překážek, dereflexe na jiný životní smysl).

Hodnoty a přesvědčení: Sociální vztahy vnímá jako důležitou hodnotovou součást života. Kdyby měl více přátel, mohl by s nimi probírat třeba vyučovací látku. Když člověk s handicapem nemá přátelé, je to pro něho další limitace.

Životní hodnotou je pro Tomáš vzdělávání, sebevzdělávání a seberealizace. Seberealizace i vzdělání spolu vzájemně souvisí: *„Ačkoliv na první pohled můžu vypadat divně, tak když se můžu pochlubit titulem, lidé většinou pochopí, že jsem normální“*. Vyšší vzdělání je pro Tomáš důkazem „normálnosti, rovnosti“, zvyšuje mu sebedůvěru a pomáhá mu se vyrovnat se svým handicapem.

Ačkoliv je Tomáš přirozeně inteligentním mladým mužem a studium zvládal bravurně s velmi dobrým prospěchem, je si vědom i velkého úsilí a píce, které za jeho úspěchem stojí,

a svého života si váží. Pro člověka s handicapem není jednoduché dělat věci běžného života, psaní poznámek, přemísťování se po škole, toho jsou „zdraví“ lidé ušetřeni.

Obrazy sebe a druhých (rozvržení pozic): Tomáš se vnímá jako šikovný, humorný a inteligentní mladý muž. Jeho sebeobraz je do jisté míry ovlivněn tím, jak ho vidí okolí, společnost, přátelé: „*Pokud mi okolí odlišnost najevo nedává, tak si to vlastně vůbec nepřipouštím.*“

Obrazy druhých lidí vůbec nevnímá ve zlém světle, strach z odlišnosti vnímá ambivalentně. Velmi oceňuje pomoc ze strany druhých, ať už jsou to spolužáci či učitelé.

Reflexe a hledisko: Kromě vlastní subjektivní perspektivy zaujímá Tomáš ve svém příběhu i perspektivu druhých lidí a to nejčastěji ve druhé osobě. „*Ona je otázka, co je horší. Když se tě někdo nevšímá, nebo když se tě všimne a provede ti něco zákeřného.*“ Užívá také hledisko generalizované osoby ve formě člověk, kterým vyjadřuje svou osobní zkušenost. „*Nerozumím tomu, proč když je člověk s handicapem na vysoké škole, ostatní si nedokáží rozvážně uvědomit, že to rozhodně nemůže být žádný blbec.*“

Diskurzivní kontext (komunikační interakce): Stejně jako v ostatních narativních rozhovorech i v rozhovoru s Tomášem pomohlo, že sama mám jistý handicap, a tak jsme mohli porovnávat svoje osobní zkušenosti. I když na Tomášovi byla jistá míra stresu zřetelná, po několika minutách naprosto zmizela.

## 8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Na podkladě teoretického rozpracování a souběžného využití narativního přístupu v konstrukci tématu se podařilo dospět k několika zásadním závěrům. Ty se snaží potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotetické domněnky týkající se kontextu vztahově poziční a sociální dimenze uvnitř třídy a jeho vlivu na úspěšnost integrace.

Avšak dříve než se seznámíme se závěrečnými výsledky, je nezbytně nutné zdůraznit několik vědomých nedostatků provedeného empirického bádání. Samotný výzkum byl orientován kvalitativním směrem, který sám o sobě skýtá určité nedostatky, proto nelze transformovat výsledky na celou českou populaci.

Pro výzkum byla vybrána specifická skupina respondentů. Respondenti byli vysokoškolsky vzdělaní, do běžné vzdělávací soustavy byli integrováni záhy po revoluci, na počátku devadesátých let. Stali se tak „průkopníky“ integračních snah, kdy v učitelském plénu nebylo zdaleka tak velké povědomí o problematice integrace. Za poznámku stojí



i zmínka, že před rokem 1990 byli lidé s handicapem především v institucionální péči a segregováni od majoritní společnosti. Revoluce přinesla zásadní změnu v systémových postojích v přístupu k lidem s odlišností, ale změna byla jen v duchu zákonodárců a odborníků a zdaleka nebyla ukotvena v myslích společnosti. Od roku 1989 uplynula hezká řádka let, ale de facto můžeme jen polemizovat s tím, jak velká je osvěta ve společnosti a její příklon k přijímání odlišností. Předsudky ve společnosti zůstávají nadále, jak uvádějí i respondenti.

Skutečnost, že respondenti mají vysokoškolské vzdělání, potvrzuje úspěšnost integrace do společnosti, i když se rozhodně jejich integrace neobešla bez komplikací. Jisté potíže byly naznačeny již v narativních zkušenostech.

Dalším bodem, na který je třeba upozornit, je velký rozvoj komunikační a informační technologie, jež pomáhá lidem s handicapem výrazně kompenzovat nedostatky, což v 90. letech bylo markantně nesrovnatelné. Technika, počínaje obyčejnými notebooky, tiskárny, diktafony, moderní naslouchadla, kochleární implantáty, vozíčky a podobně, umožňuje minimalizovat a odstraňovat široké spektrum bariér.

Běžným pravidlem dnešní doby se stává i odstraňování architektonických bariér ve školních budovách, ale i v dopravních koridorech. O to byli „naši“ respondenti v průběhu jejich studií ochuzeni.

Touto úvahou jsem shrnula zásadní rysy skupiny respondentů a doby jejich studia. Je třeba se ještě zmínit se i limitech narativního rozhovoru.

Běžný rozhovor představuje řadu úskalí, výpovědi jsou subjektivní, ničím nepodložené, problém tkví i v interpretaci jednotlivých rozhovorů. Narativní rozhovor předpokládá převyprávění zkušenosti jiného člověka a následnou jádrovou analýzu, která může učinit závěry zkreslenějšími.

Přes veškeré nedostatky narativního rozhovoru se mi tato technika zdála nejvíce vhodnou, protože mou snahou bylo zjistit subjektivní prožitky integrovaných žáků a pokus zaznamenat jejich vzdělávání, poznávání i vidění světa v kontextu sociálních vztahů uvnitř třídy.

## **Závěry k výzkumným předpokladům**

- Jak velký vliv na úspěšnost integrace má pozitivní klima ve třídě?

Narativním rozhovorem bylo zjištěno, že pozitivní klima hraje v procesu integrace důležitou roli. Žák, který je třídou a učitelem přijímán, chodí do školy mnohem raději oproti žákovi, kterému je třídou předsouvána jeho diverzita.

Je logické, že žák pociťující nepřátelské postoje od kolektivu třídy, ba dokonce projevy některých forem šikany, chodí do školy s velkou nechutí, dokonce se u něho mohou objevit psychosomatické obtíže (respondentka Bára). Zde záleží na psychické odolnosti každého jedince, někoho nepříjemný prožitek posilní a zocelí, jiný jedinec se může psychicky zhroutit.

I neutrální vztahy mezi integrovaným žákem a majoritní skupinou spolužáků bývají interpretovány v negativním světle. Usuzuji, že drobné škodolibosti a posměšky říkají „vidíme tě, bereme tě na vědomí“ a vesměs je takovéto vyjádření spolubytí lepší než naprostá ignorace (vedl respondent Tomáš).

Nepříjemná sociálně vztahová zkušenost celoživotně žáka poznamená, můžou se objevit stavy úzkosti, depresí, sociálních fobií, pocitů méněcennosti a sníženého sebevědomí.

Školní integraci pojmáme jako bránu socializace, modelem formující určitou kognitivní svébytnost a sebevědomí. Jsou-li integrační snahy v kombinaci s adekvátním vytvářením sociálních vztahů kvalitně rozvíjeny, představuje úspěšná integrace i prostředek jak se žák může vyrovnat se svým handicapem.

- Je sociální pozice žáka se specifickými vzdělávacími potřebami či jiným znevýhodněním uvnitř školní třídy podmíněna druhem a stupněm jeho handicapu?

Ano, určitý náznak této domněnky byl v narativních rozhovorech znatelný. Víceméně v celkové hierarchii třídy na tom byli v porovnání lépe ti žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, jejichž handicap byl lehčího stupně, byli samostatní a nevyžadovali od spolužáků a učitelů výraznou pomoc.

V podstatě bylo zjištěno, že stupeň handicapu má při navazování spolužáckých vztahů znatelnější vliv než osobnost (vlastnosti, temperament, charakter).

U této skupiny respondentů bylo zjištěno, že největší bariérou v navazování vztahů je řečový handicap (u 2 respondentů v důsledku DMO).

- Do jaké míry mají pedagogové a vedení školy předsudečné mínění o žácích s handicapem a jaké mnohdy „extrémní“ postoje k žákům s postižením intuitivně zaujímají?

Předsudečné postoje o žácích s handicapem se ve vyprávění respondentů objevovaly poměrně často (Lucie, Bára, Iva).

Pedagogové obvykle vycházeli integrovaným žákům vstříc s ohledem na jejich individuální potřeby. Z příběhů bylo interpretováno, že viditelný handicap a obtíže, které z něho plynou (kupř. pomalé psaní) pedagogové jsou ochotni respektovat daleko snáze než obtíže, které jsou sekundárně způsobeny podstatou handicapu, ale jsou skryté, proto bývají podceňovány a zlehčovány. Učitel nemohl pochopit problémy s prostorovou orientací ve slepých mapách (Lucie).

Důležité je též se zmínit o haló efektu, kterému učitelé rádi podléhají a to v pozitivním i negativním světle.

**Výzkumný předpoklad 1. = Žák (student) se speciálními vzdělávacími potřebami je ohrožen větším rizikem eliminace ze sociální hierarchie své školní třídy (mohou se objevit jemné známky ostrakizování).**

Uvedený výzkumný předpoklad nebyl narativním rozhovorem vyvrácen. Respondenti – žáci se specifickými vzdělávacími potřebami byli poměrně často vylučováni ze sociální hierarchie školní třídy, v častých případech se stávali obětmi posměšků a jemných forem ostrakizování.

Lepší vztahy jsou patrné ve třídě, kde bylo současně přítomno hned několik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Roli tu hrála četnost odlišností (ve vyšší míře může být vnímána jako přirozenost) a spřízněnost „žák nebyl v kolektivu sám.“

Nezbytné je poznamenat, že vztahy uvnitř třídy jsou ovlivněny i typem a stupněm školy, věkem a vývojově psychologickou podmíněností žáků (pubescence).

Na gymnáziu, které se projevuje elitářstvím a snahou po dosažení maximálních výkonů, jsou vztahy v porovnání se střední školou sociálně právní daleko více lhostejnější, rezervovanější a nedůležité.

**Výzkumný předpoklad 2. = Klima školní třídy ,do které byl integrován žák (student) se speciálními vzdělávacími potřebami, se vyznačuje vzájemným respektem, spoluprací a stmeleností kolektivu.**

Tento výzkumný předpoklad potvrzen nebyl. Na základní škole je přijetí žáka ostatními spolužáky ovlivněno souhrou náhod. Záleží na mnohých proměnných. Kupříkladu na tom, jaký kolektiv se ve třídě sejde, jaké mají jednotliví žáci charakterové vlastnosti. Přítomnost žáka s handicapem v kolektivu běžné třídy nejspíše nemůže změnit povahu žáků.

Můžeme jen polemizovat nad tím, jestli jsou v budoucím životě otevřenější k odlišnostem. Pro potvrzení výzkumného předpokladu by byla potřebná jiná, kvantitativní metoda pedagogického šetření.

## **9 DISKUSE**

Narativní rozhovory probíhaly u pěti vysokoškoláků (4 dívky a 1 chlapec). V charakteru reprezentativní skupiny spatřuji jisté empirické bariéry a omezení, které zvolený reprezentativní vzorek přinesl.

Pozitiva spatřuji ve větším nadhledu respondentů nad svou integrací. S odstupem času, s nabytými vědomostmi a zkušenostmi vidí člověk situaci lépe a objektivněji, může se zamyslet nad nejrůznějšími motivy a impulzy, které k určitému chování vedly.

Negativa vidím v tom, že pozornost nebyla věnována aktuální situaci, do šetření nebyli zahrnuti žáci s mentálním handicapem a poruchou autistického spektra, jejichž vidění světa by nám poskytl specifický pohled na danou problematiku. Šetření jedinců s tímto druhem handicapu by však předpokládalo volbu jiné techniky bádání. V tomto případě by bylo účinnější pozorování či rozhovory s pedagogy.

Menší pozornost věnuji názorům učitelů, nepochybně by bylo zajímavé zjistit, jak situaci vnímají učitelé, protože z perspektivy jejich žáků může být příběh viděn jinak.

Zajímavým šetřením by se mohlo stát hledání rozdílů ve stupních a typech škol, do kterých je integrován žák s handicapem. Navedla mě na to myšlenka respondenta Tomáše, který gymnázium vnímal jako elitní instituci, jež je zaměřena na výkon. Iva a Bára v sociálně právní škole pociťovaly daleko příjemnější a tolerantnější atmosféru, která vychází z profesní orientace studentů a z profilu absolventů.

Dalším poměrně filosofickým tématem je pojmání handicapu. Zjistila jsem, že handicap je de facto abstraktní pojem, jehož existenci do jisté míry vyvolala societa a její

neustálé normování a srovnávání. Kdyby societa k handicapovaným jedincům přistupovala přirozeněji a při jejich souzení viděla spíše osobnost než handicap, lidem s postižením by se ve společnosti žilo lépe.

Poslední poznámku bych ráda věnovala narativnímu přístupu, *který nás upozorňuje na to, že realita je mnohoznačná, že vždy jsou zde i jiné možnosti, jiná hlediska, jiné kontexty a jiné ideologické rámce. Ctnost narativního myšlení spočívá v pěstování smyslu pro tuto „jinakost“* (Chrz, s.143, 2007). Tato skutečnost - důležitá Chrzova myšlenka - nejenže objasňuje důvod, proč jsem k šetření vlivu klimatu školní třídy na úspěšnost integrace z množství metodologických technik a přístupů vybrala zrovna narativní přístup, ale současně mne vede k upozornění na to, že sama problematika integrace, sociálního statusu žáka s handicapem, třídního klimatu je stejně tak složitá a mnohoznačná jako podstata narativního přístupu. Z toho důvodu se domnívám, že metoda zvolená k prozkoumávání uvedeného problému byla zvolená dobře, navíc jistá kooperace tématu a narativního přístupu je zde očividná.

## IV. ZÁVĚR

Smyslem mého bádání bylo sledovat a rozanalyzovat klima školní třídy, které nepochybně souvisí a ovlivňuje úspěšnost integrace žáka s handicapem do běžné školy. V této souvislosti jsem nejprve charakterizovala základní pojmy, které se problematiky týkají - třídní klima a integrace. Hluběji jsem se zabývala jednotlivými typy handicapů a analyzovat jsem podstatu různých handicapů a specifických vzdělávacích potřeb v promítání se do sociální vztahů.

Neméně zajímavé bylo zabývat se pojmem úspěšnost integrace. Jeho podrobná klasifikace a správné vystižení bylo obtížné, protože samotný pojem „úspěšnost či kvalita integrace“ skrývá obrovský subjektivní potenciál a individuální náhled.

Užším vymezením diplomové práce bylo určení sociálního statusu žáka s postižením v třídním kolektivu v kontextu hierarchie sociálních vztahů. A protože je třídní klima ve velké míře ovlivněno i stylem řízení a pedagogickou komunikací mezi učiteli, žáky a rodiči řešila jsem i postoje učitelů k problematice integrace, do kterého se promítají jejich osobní názory, postoje, míra empatického spřiznění s potížemi handicapovaného žáka, prožité zkušenosti a znalost podstaty handicapů.

Problematika je celkově velice rozsáhlá, do otázky klimatu školní třídy a úspěšnosti integrace se promítá nekonečná řada proměnných, z nichž každá proměnná ovlivňuje dynamiku klimatu školní třídy i vztahy mezi spolužáky jiným směrem.

V předposlední kapitole jsem řešila problematiku možného šikanování žáků s handicapem. Podle teorií, které řeší otázku šikanovaných žáků, jsou právě žáci s postižením jednou z nejohroženějších skupin tohoto patologického jevu.

Cílem empirického šetření bylo dostat se do niternějších hloubek sociálních vztahů uvnitř třídy. Poodkrýt dějiště kolektivních vztahů ve třídě, kde je integrovaný spolužák. Pro účely tohoto empirického šetření byl zvolen narativní přístup, jehož podstatou je převyprávění zkušenosti jedince a následná interpretace zachyceného převyprávěného příběhu. Tím pádem se do příběhu prolínají dvě subjektivní roviny, které mohou objektivní reálnou situaci značně zkreslovat. Je nutné upozornit, že z informací takového druhu šetření nelze dělat všeobecné závěry, protože samo narativní vyprávění je velmi subjektivní povahy. Narativní rozhovor je volným vyprávěním, prostřednictvím něhož jsou evokovány různorodé vzpomínky. Vzpomínky jsou u každého respondenta jiné, a proto je komplikované a téměř nemožné zachytit v rozhovoru obdobné reakce, prožitky a zkušenosti. Navození tématu

nasměřuje respondenta k zamyšlení nad problémem, ale každému evokuje jiný zážitek, jinou situaci, a tudíž i jiné hledisko úhlu vyprávění.

Přesto se domnívám, že i šetření subjektivní povahy může odborníkům, zvláště pak pedagogům, přinést cenné a podstatné informace, které by mohly být využitelné v modelování a formování vztahů mezi žáky a integrovaným spolužákem. I samotnému pedagogovi by moje práce mohla pomoci v sumarizaci vlastních prohrůšek, postojových chyb a stereotypních názorů, kterých se občas i samotní pedagogové dopouštějí neúmyslně.

Narativními rozhovory bylo zjištěno, že vztahy spolužáků jsou významně ovlivněny mírou odlišností integrovaného spolužáka. Je jisté, že čím menší handicap, tím méně jsou poznamenány sociální vztahy. Integrovaný žák navazuje v podstatě méně sociálních vztahů oproti ostatním spolužákům bez handicapu. Integrovaný žák vnímá sociální vztahy jako velmi hodnotné, jestliže jsou nenaplněné, sociálními poměry se trápí. Spolužáci víceméně rozumějí obtížím integrovaného žáka, nemají potíže s přijímáním individuálních a specifických pedagogických přístupů k integrovaným žákům. Pochopí, že spolužák potřebuje více času na písemné práce nebo je zkoušený jiným způsobem. Do určité míry jsou ochotni spolužákovi pomoci. S tím ale souvisí problém nucené závislosti, která je integrovaným žákem vnímán negativně. Pomoci spolužáků si však váží.

Žák s handicapem se stává častou obětí posměšků a jemných forem šikanování, což do jisté míry může být způsobeno zákonitostmi vývojové psychologie a utvářením vrstevnických a skupinových vztahů. Respondenti často uváděli, že spolužáci zažívali těžké období puberty, a proto jejich útočné chování vůči nim chápali. Mnohdy se projevy šikany s vyšším věkem vytratily.

Častým a obecnějším jevem bylo, že integrovaný žák přesouvá pozornost od nenaplněných sociálních vztahů do vyššího výkonu ve škole. Má potřebu se seberealizovat v nějaké jiné oblasti, kterou většinou bývá školní prospěchová úspěšnost.

Integraci napomáhá, je-li ve třídě hned několik spolužáků, kteří mají specifické vzdělávací potřeby. Integrovaní spolužáci se necítí osamoceni, vedle sebe vidí jedince, který má obdobné potíže, vidí v něm spojence i posilu. I ostatní spolužáci situaci vnímají přirozeněji.

Z příběhů respondentů bylo patrné, že sociální vztahy utváří a posilují sebevědomí žáka s postižením. Žáci s handicapem často poukazovali na to, že když je okolí vnímá z respektem a když se cítí societou přijímáni, jejich handicap se podvědomě vytrácí a v podstatě neexistuje. Přejí si být vnímáni podle, toho jací jsou ve skutečnosti, a ne na základě svého

handicapu nebo omezení. Samotné vzdělání jim potvrzuje jejich normálnost a kvality, je tedy jistým „hnacím motorem“ jak se dále vyrovnávat se svým handicapem.

I když v narativních rozhovorech nebyla respondenty často zmiňována úloha třídního učitele, který zvláště na základní škole spoluvytváří a následně velmi silně ovlivňuje klima školní třídy. Souběžně s tím otevírá i optimální prostor pro úspěšnou integraci. Proto bych ráda zdůraznila úlohu pedagogů. Jsou to někdy a někde „Páni učitelé a Paní učitelky“, s velkým P, kteří svůj pohár pedagogického a lidského mistrovství naplnili až po okraj a respondenti na ně rádi vzpomínají.

Respondenti byli se svými učiteli z velké části spokojeni, našli u nich porozumění a pochopení. Navzdory převažujícímu kladnému hodnocení učitelů je nutné uvést, že se v rozhovorech objevily i předsudečné postoje k handicapovaným žákům, což příkládám neinformovanosti.

V příbězích respondentů bylo možné zachytit i drobné nuance v genderových rozdílech. Do výzkumu byl zahrnut jen jediný muž, takže ve zkušenostech je patrná jistá pohlavní disproportion. Je důležité konstatovat, že respondent přikládá sociálním vztahům uvnitř skupiny menší váhu, příliš je neřeší a k sociálním vztahům je smířlivější oproti dívkám, které jsou v této oblasti citlivější a bojovnější.

Jedním z hlavních cílů diplomové práce bylo posoudit jak velký vliv na úspěšnost školní integrace má pozitivní klima školní třídy. Potvrdilo se, že vliv příznivého klimatu významně ovlivňuje úspěšnost školní integrace a spokojenost žáků a studentů ve škole.

Obecně můžu předložit zjištění, že žáci a studenti s handicapem mívají menší sociální zkušenost a málo příležitostí k vytváření sociálních vazeb. Při vstupu do nového školního prostředí potřebují více času k zapojení se třídního kolektivu. Zde bych apelovala na pedagogy, kteří mohou svým pedagogickým taktem integraci žáka s handicapem podpořit.

Vliv vrstevníků, pedagogů a celkového klimatu třídy se ukazuje dominantní determinantou při vytváření zdravého sebevědomí integrovaného žáka, při prosazování vlastní identity a socializace v širokém slova smyslu. Celková problematika handicapovaných žáků je velice komplikovaná, stále dost tabuizována a uzavřená a zasloužila by si další bádání. Proto nechávám diplomovou práci otevřenou pro další experimentální šetření, odborný výzkum a adekvátní medializaci.



## POUŽITÁ LITERATURA

- ATKINSON, R. a kol. *Psychologie*. Portál : Praha, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. MU : Brno, 2005. ISBN 80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno : Paido, Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-7315-189-8.
- ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Havlíčkův Brod : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČERMÁK, I., MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Brno : Sdružení SCAN, 2002. ISBN 80-86620-03-4.
- DUBIN, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-553-0.
- HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-30-7.
- HADJMOUSSOVÁ, Z. *Diagnostika a práce se skupinou*. Liberec : Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, 2009. ISBN 978-80-7372-562-4.
- HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HELLER, D. a kol. *Kvantitativní a kvalitativní výzkum v psychologii*. Praha : Psychologický ústav AV ČR v Praze, 1999. ISBN 80-86174-03-4.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogiky*. Havlíčkův Brod : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- CHRZ, V. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha : Psychologický ústav AV ČR v Praze, 2007. ISBN 80-86174-11-5.
- JESENSKÝ, J. a kol. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.
- JESENSKÝ, J. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2000, ISBN 80-7041-196-1.

- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Havlíčkův Brod : Grada 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J. a kol. *Logopedie a surdopedie*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.
- KNOTOVÁ, D., FRANIOK. *Učitel a žák v současné škole*. Brno : MU, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.
- KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Havlíčkův Brod : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ V. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně : Ústí nad Labem, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením v běžné škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MARKOSOVÁ, A. *Žánr životního příběhu jako výkladový princip osobnostního vývoje: Vyprávění jako výkladový princip cesty za pomáhající profesí (aneb jak jsem se stal/a zdravotní sestrou)*. Diplomová práce, Filosofická fakulta, MU v Brně, Psychologický ústav. 2008.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- MEJSTRÍK, M. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha : Akademia, 2003. ISBN 80-200-1080-7.
- Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize: *Duševní poruchy a poruchy chování*, World Health Organization, Psychiatrické centrum Praha, 2006. ISBN 80-85121-11-5.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0077-4.
- POTMĚŠIL, M. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1300-0.

- PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha : Pedagogická fakulta, UK, 1996. ISBN 80-86039-01-3.
- PROKOP, J. *Školní socializace*. Liberec : Katedra pedagogiky a psychologie, 2001. ISBN 80-70-83-536-2.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0646-2.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, stáří, dospělost*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Havlíčkův Brod : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

### **Citovaná legislativa**

- Zákon č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství
- Vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole
- Vyhláška č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách
- Vyhláška č. 35/1992 Sb. o mateřských školách
- Směrnici MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení z roku 2002
- Zákon č. 564/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
- Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

### **Seznam příloh**

- Příloha A: Mapa vnějších projevů šikanování
- Příloha B: Analýza výzkumného pole

## PŘÍLOHA A

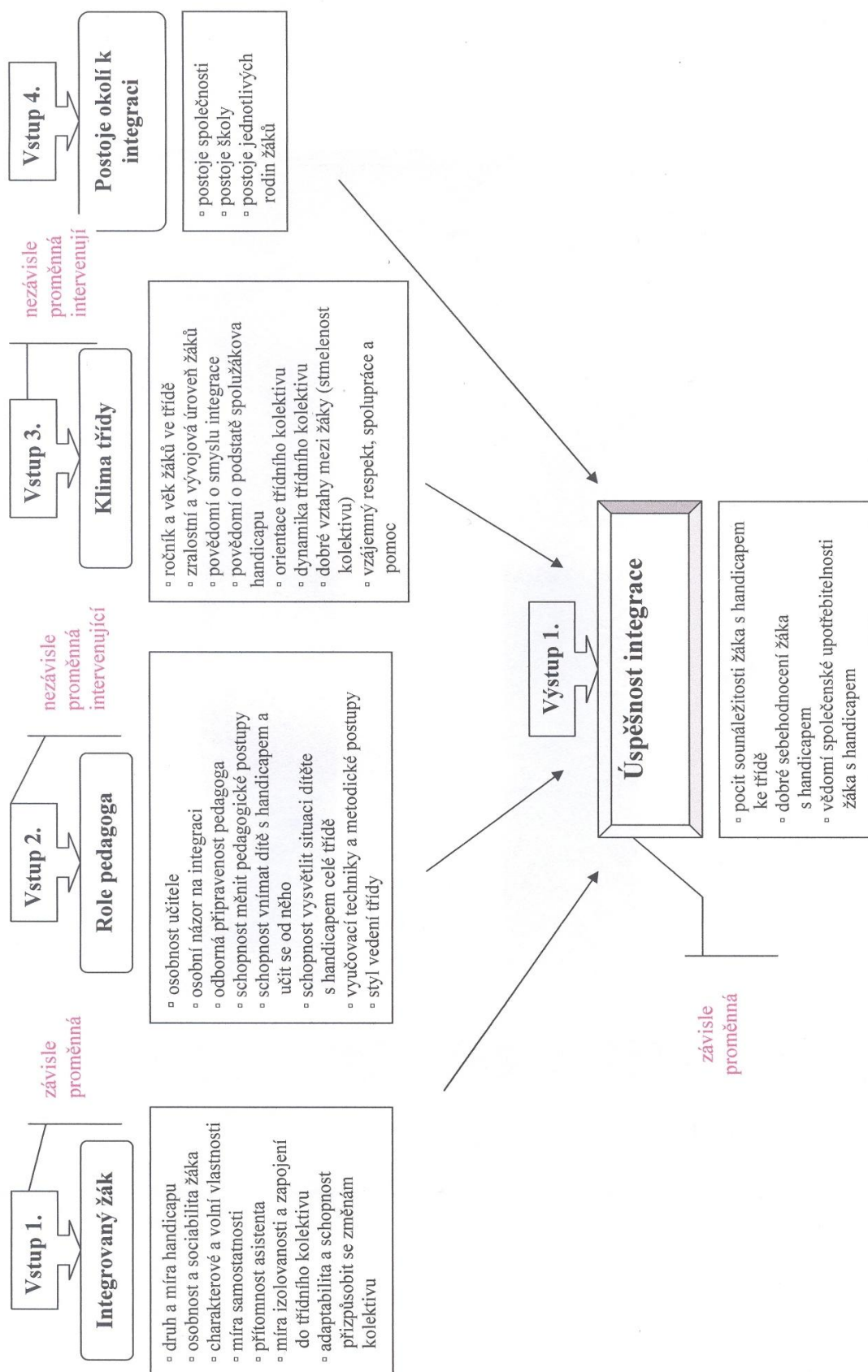
### Mapa vnějších projevů šikanování

Osm druhů šikanování	Příklady projevů
Fyzické aktivní přímé	Útočníci obět větší, škrtí, kopou, fackují.
Fyzické aktivní nepřímé	Kápo pošle nohsledy, aby obět zbili. Oběti jsou ničeny věci.
Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice. (Fyzické bránění oběti v dosahování jejích cílů.)
Fyzické pasivní nepřímé	Agresor odmítne obět na její požádání pustit ze třídy na záchod. (Odmítnutí splnění požadavků.)
Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv. Patří sem ale i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, otázky apod.
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho, co udělali její trýznitelé.

Zdroj: KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

# PŘÍLOHA B

## Analýza výzkumného pole



## Souhlas s půjčováním diplomové práce

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze

dne.....

Podpis:.....

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Podpis	Datum